

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NAS VOZES DE UM MESMO TEMPO: A EDUCAÇÃO
FÍSICA INSTITUCIONALIZADA NO PERÍODO DA
DITADURA MILITAR EM CACEQUI - RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliano de Melo da Rosa

**Santa Maria, RS, Brasil,
2006.**

**NAS VOZES DE UM MESMO TEMPO: A EDUCAÇÃO FÍSICA
INSTITUCIONALIZADA NO PERÍODO DA DITADURA
MILITAR EM CACEQUI - RS**

por

Juliano de Melo da Rosa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2006.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**NAS VOZES DE UM MESMO TEMPO: A EDUCAÇÃO FÍSICA
INSTITUCIONALIZADA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR EM
CACEQUI**

elaborada por
Juliano de Melo da Rosa

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Phil. Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Elomar Antonio Calegari Tambara - UFPEL

Prof^a. Dr^a. Deisi Sangoi Freitas – UFSM

Prof. Dr. Guilherme Carlos Correa – UFSM (suplente)

Santa Maria, 22 de março de 2006.

Este trabalho é dedicado ao meu avô,
Vilson Saldanha de Melo,
homem de honra, de justiça e de vontade,
que ajudou a moldar, no tempo,
muito do que sou e posso ser.

Agradecimentos

Faz tempo, notei que minha condição é o resultado de tantas coisas e da ação e existência de tanta gente. E agora, concluída mais uma tarefa, é oportuno que os agradeça, sinceramente, por estarem ao meu lado, potencializando a boa sorte que carrego comigo.

Agradeço ao meu avô, Vilson Saldanha de Melo, razão, entre outras coisas, de tantos valores que trago junto ao peito, e princípio de quase tudo que conheço agora. Agradeço à minha avó, Iraci Silva de Melo, que com sua atenção e carinho, não deixou nada me faltar, ensinando-me, inclusive, sobre tantas coisas a respeito do passado, influenciando diretamente a construção desse trabalho. À minha mãe, Luiza Solange Silva de Melo, sempre interessada e atenta, que criou oportunidades e mostrou-me tantas portas que, com certeza, eu não reconheceria sozinho, antes e durante a execução desse empreendimento. Ao meu pai, Cláudio Alone da Rosa, que me ensinou a tão útil disposição para resolver todos os problemas. A meu tio, Paulo A. Silva de Melo, que sempre investiu (inclusive grana) no meu progresso e acreditou na minha capacidade. À Liziani de Melo da Rosa, minha irmã, que não tendo participado diretamente dessa relação de pesquisa, contribuiu, desde muito, com um exemplo que procuro seguir: o de uma 'coragem de quem não tem nada'.

Agradeço ao meu orientador e amigo professor Jorge Luiz da Cunha, que proporcionou espaços importantes para meu crescimento profissional e pessoal, sempre com palavras precisas e gestos oportunos em meu benefício. Ao historiador Jorge Telles, que sem me conhecer, acolheu-me em sua residência e dividiu comigo uma pequena, mas importante fração do seu saber. À Claris Mendes e à Lidea Oliveira Leal, grandes amigas que me auxiliaram, quando menos, a reunir a bibliografia necessária à parte dessa construção.

Agradeço ainda, ao meu grande amigo Afonso Pacheco, que repassou comigo, incontáveis vezes, além de preocupações paralelas, as teorias e estratégias de principiantes como nós dois, para o bom termo desse empreendimento. À minha estimada amiga Marianela Benavides, que além de ser uma grande professora, com quem muito aprendi, foi uma das principais responsáveis pelo incentivo, pelos novos contatos, e pelos passos que ora dou nesse universo acadêmico. Ao meu grande amigo Antonio Guilherme Schmitz Filho, o homem das pedras sobre o muro, que nunca me negou auxílio e que, para todos os desafios, deixou-me a lição dos

argumentos, do trabalho e da discussão, sempre produtiva para o 'andar com as próprias pernas'. Agradeço também, à colega Cláudia Pacheco pelas proveitosas discussões durante a elaboração desse trabalho, o que me proporcionou formas diferentes de ver as coisas. À Joana Röwer, pessoa que tive o privilégio de conhecer e com quem tenho aprendido muito nesses dois anos de estudo, quando menos, através dos exemplos de solidariedade, dedicação e respeito, que me contagiam. De fato, estendo esse agradecimento a todos os estudantes que estão sob a denominação Povo de Clio, pois, de uma forma ou de outra, colaboraram para essa realização.

Por fim, agradeço Àquele Que É, que está comigo em cada instante e me proporcionou todas as vivências e todas as realizações que resultaram na elaboração desse trabalho.

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

NAS VOZES DE UM MESMO TEMPO: A EDUCAÇÃO FÍSICA INSTITUCIONALIZADA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR EM CACEQUI

Autor: Juliano de Melo da Rosa

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Data e local da Defesa: Santa Maria, 22 de março de 2006.

Este estudo se configura como uma proposta de restabelecimento histórico acerca da Educação Física institucionalizada no município de Cacequi, no período da Ditadura Militar. Trata-se de uma tentativa de compreender, localmente, o papel do movimento humano no ensino formal em meio a vinte e um anos de regime político autoritário no país, favorecendo, assim, uma ampliação da visão que se tem hoje a respeito do processo evolutivo dessa disciplina.

Para abordagem de tal contexto, procurando abarcar minimamente os aspectos complexos que uma investigação dessa natureza envolve, foram abertas três frentes de trabalho, quais sejam, uma revisão de literatura a partir da perspectiva histórica oficial relacionada à Ditadura Militar no Brasil, suas influências na educação e, especificamente, na Educação Física institucionalizada; a utilização das idéias de sistema, de ecologia da ação e de aparelho (baseado em Morin), que revelam aspectos complexos da vida em sociedade e, portanto, dos processos formadores da História; e a utilização da História Oral, como forma de conjugar e ampliar as possibilidades de abordagem e interpretação a respeito dos acontecimentos desencadeados, particularmente, pelas pessoas que estiveram envolvidas com a Educação Física formal entre 1964 e 1985, em Cacequi. Nessa perspectiva, considerando um conjunto de aspectos educacionais, culturais e políticos retratados nas narrativas que deram vida ao contexto da disciplina durante o regime militar, foi possível compreender a presença da Educação Física como um elemento que por vezes propiciou algo além de uma normalização da sociedade, como desejou o Estado, estando mais para a geração de algum grau de autonomia e formação política dos indivíduos do que o contrário.

Palavras-chave: Educação Física, História e complexidade.

ABSTRACT

Masters' Dissertation
Graduation Program in Education – (PPGE)
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil.

IN THE VOICES OF THE SAME TIME: THE INSTITUTIONALIZED PHYSICAL EDUCATION IN THE DICTATORIAL MILITARY GOVERNMENT PERIOD IN THE MUNICIPAL DISTRICT OF CACEQUI

Author: Juliano de Melo da Rosa

Adviser: Jorge Luiz da Cunha

Defense place and date: Santa Maria, March 22nd, 2006.

This study is set as a proposal to the historical reestablishment about the institutionalized Physical Education in the municipal district of Cacequi during the period of the Dictatorial Military Government. It is an attempt to understand, locally, the role of the human movement in formal education inside a twenty one years of an authoritarian political system in the country, supporting then, an enlargement of the view we have today about the evolutionary process of this discipline.

To approach such context, aiming at roughly cover the complex aspects that and investigation like this one includes, three work fronts were considered. These were a literature review from the official historical perspective about the Brazilian Military Dictatorial period, its influence in education and, specially in the institutionalized physical education; the use of the ideas like system, ecology of action and apparatus (based in Morin), which reveal complex aspects of life in society and, therefore, of the history constructing processes and; the use of Oral History as a means of conjugate and to expand the possibilities of approach and interpretation of the unleashed events specially by people who were involved with the formal Physical Education between 1964 and 1985 in Cacequi. In this way, considering a set of educational, cultural and political aspects portrayed in the narratives which gave some life to the discipline context during the military government, It was possible to perceive the presence of Physical Education as an element that propitiate something beyond the normalization of the society as wanted by the State, acting more in generating some level of autonomy and in the political formation of the individuals than on the contrary.

Key words: Physical Education, History and Complexity.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Semi-estrutura da 1ª entrevista com as colaboradoras	115
ANEXO II – Semi-estrutura da 2ª entrevista com as colaboradoras	116
ANEXO III – Carta de Cessão	117

SUMÁRIO

PALAVRA.....	11
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. NOTA SOBRE AS ENTREVISTAS	17
3. COLABORADORAS.....	20
4. A MEMÓRIA E A HISTÓRIA.....	24
5. DA HISTÓRIA QUE NOS FOI CONTADA.....	33
5.1 A Ditadura Militar no Brasil.....	33
5.2 A Educação Institucionalizada no Período da Ditadura Militar no Brasil..	46
5.3 A Educação Física no Período da Ditadura Militar.....	56
6. A SOCIEDADE COMPLEXA: UMA INCURSÃO NECESSÁRIA.....	62
6.1 O Jogo Complexo da Vida Social.....	62
6.2 O Universo dos Sistemas.....	64
6.3 O Problema do Aparelho.....	68
6.4 A Ecologia da Ação.....	71
6.5 O Contexto das Sociedades Humanas.....	73
6.6 Uma Unidade Hologramática.....	78
7. UMA REGIÃO FORJADA A GUERRAS.....	81
8. QUANDO A HISTÓRIA TEM ALMA.....	85
8.1 A Institucionalização do Ensino Municipal.....	85
8.2 A Educação Formal na Ditadura Militar.....	86
8.3 A Educação Física e a Ditadura Militar	90
8.3.1 O Jogo e a Ação	102

9. ENTRE A HISTÓRIA E OS HOMENS.....	107
10. REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS	114

PALAVRA

Palavra... os meus mistérios são o teu templo e os meus segredos a tua voz, que nem sempre sabe bem o que diz, mas que insiste. De qualquer forma, não é vão tentar, se é só assim que ganha sentido o que não tem forma, nem medida, nem cor; mesmo que esse sentido não seja igual ao que não tem par ao te fazer nascer. Mesmo que meu pensamento continue sem fiel moldura ou tradução, a não ser por essas escassas noções que não dão aos olhos e ao peito de quem te ouve ou lê, o verdadeiro valor e a verdadeira diferença de tudo quanto carrego no espírito. Ainda assim, hei de querer-te por perto! Do contrário, irei procurar-te onde tu habitas, onde te escondes, buscando e dando alma a tanta coisa.

E dizer que esse tempo não era esperado! Ele, que começou, justamente, quando pensei ter encerrado a minha grande busca. Desde então, venho construindo um tempo em que estarás comigo, plena, sempre que eu precisar, quando mais não for, aonde os meus pés pisarem o chão. Assim poderei teimar do mundo enquanto ando com ele; parar com a dúvida que me faz andar sem rumo ou, apenas, saber um pouco daquilo que outros, que nem eu, sentem, embora entenda não ser possível a mim saber do mundo do mesmo modo que eles. É por isso, também, que meus olhos e meus ouvidos são portas que abrigam em ti, tempo e distância e, não estranhamente, presenças e ausências de outras vidas tão parecidas com a minha...

E, quem sabe, por reconhecer no tempo o que é finito, não morrer sem ter vivido assim? Pois, na verdade, a bem disso, venho apurando, enfim, se não são os teus mistérios o meu templo e os teus segredos a minha voz, encontrando, por vezes, alguma lucidez e que, ao pensar saber o que diz, insiste em bendizer-te e em querer-te assim... palavra.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da humanidade se fez, historicamente, em meio a revoluções e guerras. Muitos foram os povos e nações que nasceram ou evoluíram nesses contextos desejando superá-los, e ao fazê-lo, desejaram manter o que seria um estado ideal de sociedade. Mas através das eras esse estágio nunca foi estabelecido em sua plenitude e os homens viveram, reiteradamente, novas guerras e construíram novas revoluções, em sua grande parte, animados por ideais como a dignidade e a liberdade humanas. É interessante notar, inclusive, que esses valores tiveram diferentes significados, não só em épocas distintas, mas foram compartilhados de formas diferentes por homens que viveram em um mesmo tempo.

A sociedade brasileira tem em sua origem a marca desses fatos históricos de forma bastante arraigada. Foram muitas as revoluções e as crises por ela enfrentadas e superadas desde seu princípio até os dias de hoje. No entanto, muito dos fervilhares sociais construídos e vividos no passado continuaram de alguma forma a operar em um tempo que 'não é mais o seu', o tempo presente. Isso se deve, entre outras coisas, as marcas das experiências de cada um impressas no que podemos chamar de espírito, e que influenciaram e influenciam em algum grau, o que somos enquanto individualidade e coletividade atualmente.

Na história recente do país, houve um movimento político que por seus significados, abrangência e intensidade não foi esquecido e merece ser melhor estudado em função do presente: trata-se dos acontecimentos relativos a vinte e um anos de Ditadura Militar no Brasil. A sua herança nos traz importantes lições que vão além de um desejo de não enfrentar outro tempo de regulação, de violência e silenciamento exacerbados sobre a população, como ocorrera no período. Ela inclui a própria compreensão relativa a uma série de processos complexos que se estabeleceram em meio às organizações humanas, que podem ser observados de forma privilegiada através da História individual e da História social em seu transcorrer.

De fato, compreender a História ou alguns de seus aspectos, não apenas nos ensina sobre o que passou para que, na medida do possível, se permita que ocorra novamente ou não, mas possibilita, a partir de múltiplos contextos, uma noção diferenciada da unidade social da qual fazemos parte. Ao aprendermos sobre os

nossos erros e acertos, sobre o que é bom e o que é ruim de acordo com uma série de convenções e suas transformações através dos tempos, aprendemos, também, um pouco mais a respeito das estruturas relativamente presentes no desenvolvimento das sociedades, e isso tem sua importância para o nosso contexto imediato. De resto, a história nos dá acesso à boa parte desse entendimento, que permite entendermos, em contrapartida, uma boa parcela dos próprios fenômenos históricos. Afinal, quem não deseja conhecer a si próprio?

Nessa perspectiva, esse trabalho traz a marca de um empenho na busca por sentidos. Nas páginas seguintes, procuro restabelecer a História da Educação Física no período da Ditadura Militar no município de Cacequi, ou seja, procedo no sentido de caracterizar histórica e pontualmente essa disciplina curricular em meio a 21 (vinte e um) anos de regime político autoritário no país. Tal empreendimento traz, evidentemente, outras preocupações maiores e menores que o contextualizam, e derivam, justamente, da condição em que me encontro nessa comunidade (Cacequi). Analogamente ao que ocorre com muitos paradigmas dos quais nos valem em favor de nossas idéias, decisões e ações na vida, carrego comigo algumas questões que não se revelam explicitamente no corpo do texto, mas que norteiam a busca que ora empreendo. Contudo, em algumas circunstâncias se manifestam e deixam transparecer minha angústia, enquanto professor de Educação Física da rede estadual de ensino no município, quanto aos problemas de baixa produtividade da disciplina no sistema de ensino formal da região, a grande razão (oculta) que permeia essa proposta de caracterização histórica que desenvolvo. Ou seja, especulo a possibilidade, em função do contexto, de muitos dos problemas vividos, hoje, na disciplina de Educação Física terem surgido na época em questão.

Assim, procuro entender a História, estabelecendo um recorte temporal específico, uma sistematização necessária à condição humana na busca por conhecimento. Com essa intenção, estabeleço considerações acerca da organização social, que por sua vez, são fundamentais a própria compreensão da processualidade histórica, em função da ordem complexa das relações firmadas entre os sujeitos que a formaram (formam). A partir daí, foi necessário à consistência dos fins dessa ação (pesquisa) que os meios, em que pesem as suas variáveis, dessem um suporte velado a sua manifestação. O que significa dizer que, antes de qualquer afirmação específica sobre a História da Educação Física municipal, foi

imperioso que me detivesse em um suporte teórico-metodológico que sustentasse e viabilizasse as considerações finais desse trabalho.

A base para estudo envolve a associação de alguns procedimentos e entendimentos como a noção sistêmica em nosso meio e a História Oral em prol de um conhecimento que faça algum sentido na perspectiva do ensino institucionalizado, na perspectiva da sociedade que o compreende das pessoas que o dão forma e vida, na minha perspectiva, enfim. Com essas noções, lanço mão de uma abordagem que se fundamenta, especialmente, na experiência das pessoas envolvidas com a educação institucionalizada local, a fim de estabelecer uma espécie de cartografia¹ da Educação Física em Cacequi, em meio a um contexto de imposições e regulações oriundas da ideologia político-econômica do Estado brasileiro e a outras nuances sociais talvez ainda não cogitadas. Deste modo, estabeleço um caminho inverso ao da história tradicional – História que desconhece em certa medida as histórias que a compõe – buscando reconhecer, através das pessoas que viveram naquela época e que estiveram envolvidas com a disciplina em questão, como os fatos ocorreram e o que e como efetivamente se ensinou através do movimento humano – fundamento da Educação Física.

Em função desses princípios adotados para tal produção (sistemismo, História Oral), que promoveram em grande medida o relacionamento entre conceitos e noções que nem sempre estão integrados na História, tornou-se evidente para mim a sustentação dos meus argumentos em um paradigma que envolve, justamente, uma noção de rede no entendimento do nosso mundo. Esta ocorrência deu margem a outras idéias importantes, paralelas a noção do Aparelho, tão presente na História da Educação Física que nos chega através dos livros, e à própria noção sistêmica na constituição das sociedades humanas. Entre elas, destaco o que se constitui como terceiro eixo de interpretação histórica dessa pesquisa, qual seja, a noção de ecologia da ação, proposta por Morim (2001), que dá conta de um contexto de imprevisibilidade no qual nossas ações e interações incursionam, o que, logicamente, influenciou e influencia os processos históricos.

Assim, as noções de aparelho estatal, de sistema e de ecologia da ação, associadas à História Oral interagem de forma complexa na soma dos ‘movimentos’

¹ Esse termo é utilizado, nesse contexto, com o sentido de mapeamento, sugerindo a pontuação de algumas questões que permitirão caracterizar a Educação Física institucionalizada em Cacequi durante o regime militar.

que dão corpo às ações interpretativas presentes nesse estudo. De forma específica, são consideradas as determinações intrínsecas à condição do aparelho, estabelecidas, primeiro, junto à sociedade brasileira e a educação nacional (1964-1985), para em um segundo momento, serem consideradas em relação à Educação Física, de uma forma ampla, nesse mesmo período histórico no país. Paralelamente, há a consideração do caráter auto-organizativo das sociedades humanas, destacando a impossibilidade de sua determinação por qualquer outra ordem que não provenha da conjugação dos seus processos internos. Agrega-se, ainda, a essas noções, o reconhecimento das grandes possibilidades das ações se perderem na complexidade das redes comunitárias que integram e são integradas pelas vidas humanas. Esse último princípio nos vem da idéia de ecologia da ação e será considerado aqui, especificamente, em relação à contingencialidade dos empreendimentos e nosso meio (social). Deste modo, entende-se que o aparelho central do país, durante o regime militar, promoveu uma série de imposições organizacionais ao todo do qual fazia parte, mas, de outra forma, suas ações se engajaram em redes fantásticas, auto-organizativas, que compuseram essa totalidade (sociedade), suscitando uma série de desdobramentos que não podem ser evidenciados a partir de uma abordagem histórica fundamentada, exclusivamente, na ótica do aparelho, como tem vigorado na História da Educação Física² durante o regime militar. Por esse motivo, a História Oral é parte importante dessa pesquisa, uma vez que permite uma aproximação efetiva de variáveis intervenientes no desenrolar dos processos passados que implementaram a disciplina de Educação Física em Cacequi. Essa estratégia permite, quando menos, uma comparação dos pressupostos históricos oficiais (impessoais) e a sua consideração por quem os viveu; de modo que são, aqui, mediados pelas possibilidades interpretativas provenientes das noções anteriormente referidas³, entre outras que surgiram no desenvolvimento da investigação.

Tal é a estrutura do trabalho que encontrou em Cacequi, uma disciplina bem menos comprometida com as propostas governamentais do que se tem afirmado

² A bibliografia utilizada para referenciar as ocorrências oriundas da Ditadura Militar no país, bem como para contextualizar a disciplina de Educação Física no período, foi escolhida em função da representatividade das obras dos autores relacionados, em relação à predominância de uma produção historiográfica com tendências generalistas no Brasil, o que predomina de forma significativa na produção histórica acerca da Educação Física entre 1964 e 1985. À exceção disso, é utilizada a obra de Oliveira (2002), como um dos raros trabalhos que questionam as formas de abordar o passado dessa disciplina.

³ Sistemismo, ecologia da ação e aparelho.

oficialmente na História e ajudou a revelar-me a presença, no âmago de ações totalitaristas, da impossibilidade de controle total sobre uma sociedade. Assim, em analogia ao fenômeno sistêmico, destacam-se os processos relacionais permanentes da vida em comum, associados à noção de que em nosso meio não é possível sabermos, quanto mais afirmarmos, qual será, onde será e por quem será dado o próximo passo em qualquer direção.

Baseado nessas idéias e lançando mão das estratégias acima mencionadas, foi possível encontrar e explicar algumas razões pelas qual a Educação Física institucionalizada em Cacequi, se fez errante em relação às regras a ela imputadas, tendo se desenvolvido de forma autônoma e proporcionado autonomia, local e temporalmente firmadas apesar de tantas carências e dificuldades existentes no campo educacional entre 1964 e 1985 em Cacequi. É o que pretendo demonstrar a seguir.

2. NOTA SOBRE AS ENTREVISTAS

A parte principal desse trabalho é composta pelas referências que surgem nas vozes das pessoas que estiveram relacionadas com o desenvolvimento da Educação Física institucionalizada em Cacequi no período da Ditadura Militar, e se dispuseram a compartilhar a sua experiência pessoal relacionada a essa disciplina. Como não são muitas as pessoas que trabalharam com o ensino naquela época e que residem hoje no município, e da mesma forma, como nem todas as pessoas que se contatou estiveram dispostas a conversar sobre o assunto, foram entrevistadas, ao todo, 6 (seis) professoras do sistema de ensino municipal, através da metodologia de História Oral - modalidade de histórias temáticas. Nesse processo, ainda que a maioria dos autores que trabalham com essa estratégia de investigação recomendem a não divulgação das identidades dos colaboradores, procedi, em acordo com aquelas que dão consistência a esta iniciativa, no sentido de nomeá-las, como uma forma de valorizar a autoria dos relatos e a própria contribuição de cada uma no desenvolvimento do ensino local.

Os primeiros contatos foram estabelecidos por telefone, oportunidade em que foram esclarecidos os objetivos e os procedimentos da pesquisa⁴ a cada colaboradora. Naquela ocasião, todas optaram por iniciativa própria, pela realização das entrevistas em suas residências. Assim, na data e hora marcadas, foram gravadas em áudio, a partir de entrevistas semi-estruturadas, os primeiros depoimentos a respeito da educação formal em Cacequi. Nessa fase, buscava-se a formulação de um contexto que serviria posteriormente para situar a Educação Física no espaço e tempo propostos. Assim, quatro professoras participaram da investigação, quais seja a professora A⁵, a professora Laureci de Freitas Schwanits, a professora Sirlei Maria Bassan Saldanha e a professora Neuza Terezinha Bonhoff Abreu. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas específicas sobre o desenvolvimento da Educação Física durante o regime militar, oportunidade em que foi, obviamente, priorizada a experiência profissional com a disciplina no contexto em questão. Assim, foi estabelecido um segundo encontro com a professora Sirlei Maria Bassan Saldanha e a professora Neuza Terezinha Bonhoff Abreu, e mais adiante,

⁴ Foram informadas a respeito do assunto que seria abordado nas entrevistas, o modo como as informações seriam arquivadas (gravação em áudio), o processo de transcrição dos depoimentos e a necessária conferência do conteúdo transcrito antes da sua utilização e divulgação.

⁵ Mudou-se de cidade (endereço desconhecido) antes da transcrição, revisão e autorização para o uso das falas.

em função dos novos nomes mencionados nos diálogos, foram contatadas as professoras: Ema Tereza Weber Nunes e Rosane Paz Reis, que foram entrevistadas (uma entrevista) a partir da mesma organização mencionada anteriormente⁶.

A média de duração de cada entrevista foi de aproximadamente uma hora e as gravações dos seus depoimentos serviram de base para a transcrição integral das suas falas. Uma vez realizado esse procedimento, foram necessários, ainda, outros encontros com as colaboradoras, mas a partir de então, esses se destinaram apenas a conferências de texto, grafia de nomes de cidades, pessoas, etc. Por fim, mediante a verificação das transcrições, as professoras assinaram uma carta de cessão, permitindo o uso das falas representativas de suas experiências, na elaboração desse trabalho. Deste modo, a partir do capítulo 8 (oito) foi estabelecida toda uma organização argumentativa baseada, essencialmente, nas vozes daquelas que viveram e trabalharam com a Educação Física formal entre 1964 e 1985 em Cacequi.

O processo de análise das entrevistas envolveu ainda alguns cuidados importantes, que influenciaram diretamente as considerações finais dessa proposta. Entre eles, o acompanhamento permanente entre as falas das professoras e a História oficial a respeito do contexto do Regime Militar no país. Outro, foi a consideração das relações entre as professoras, o que poderia influenciar o conteúdo dos seus depoimentos. De fato, entre todas as colaboradoras do estudo, apenas as professoras Ema Weber e Sirlei Bassan possuem um vínculo de parentesco e amizade – a professora Ema é tia da professora Sirlei. As demais, embora se conhecendo na maioria dos casos, não mantêm contatos que possam ser considerados de maior proximidade. O que as agrega nesse grupo, é justamente a condição de terem lecionado Educação Física junto com as outras disciplinas curriculares no período do regime militar no município.

Outro ponto preponderante na questão das análises dos depoimentos foi a consideração, além das menções diretas a respeito das relações pessoais das colaboradoras com a disciplina, de qualquer indício perceptível que permitisse uma alternativa de restabelecimento histórico da Educação Física escolar. Assim, variáveis como a própria diretividade na ação das professoras, auxiliaram a caracterizar algumas condições que envolveram o movimento humano no contexto

⁶ Perguntas relativas as duas entrevistas anexadas no final do trabalho.

da educação institucionalizada, a partir das vivências das colaboradoras, que se tornaram objetivamente acessíveis através da oralidade.

Da mesma forma, o que não foi mencionado, não foi cogitado ou foi tratado como algo de menos valor, e, portanto, não merecedor de uma reflexão e análise mais detalhada, por parte das colaboradoras, gerou silêncios que estiveram presentes nos diálogos abordados e estão presentes na interpretação e constituição global desse estudo. Foi assim quando surgiu a questão a respeito de como era a Educação Física quando as professoras trabalharam em determinada escola, quais os conteúdos aplicados, etc. Quase todas as respostas foram breves, inclusive no que diz respeito aos aspectos metodológicos nas aulas, derivando o assunto para outras considerações que embora pertinentes, em várias circunstâncias, não trouxeram na voz de cada uma, maiores detalhamentos do contexto de trabalho com a disciplina, o que seria importante para a compreensão das condições e das produções locais da Educação Física institucionalizada. Embora alguma insistência de minha parte, em alguns aspectos específicos e fundamentais no questionamento das colaboradoras, a maior parte das não-considerações em relação ao tema das entrevistas foi respeitada, num processo em que a relação intersubjetiva trouxe pela ação da memória o que de mais significativo foi vivido por cada professora. Assim, os silêncios com os quais me deparei nessa procura por 'palavras', tão valorizadas, nesse texto, trouxeram-me às considerações estabelecidas na análise das entrevistas e levaram-me a compreensões de alguns aspectos que se processaram historicamente com a disciplina de Educação Física em Cacequi.

O fato dessas presenças constitutivas serem mencionadas de antemão se devem, justamente, a possibilidade dessas informações serem esclarecedoras e oportunas no entendimento da totalidade desse empreendimento, que se encerra e mantém várias aberturas lançadas ao tempo, através do que ficou, de alguma forma, sabido e considerado sobre essa História da Educação Física em Cacequi e sobre as mulheres que a co-produziram.

3. AS COLABORADORAS

Ema Tereza Weber Nunes.

Filha de Augusta Bevilaqua e Ernesto José Weber, nasceu em dezesseis de abril de 1938, na cidade de Silveira Martins, e seus primeiros anos como estudante foram vividos nas escolas desse município, passando, ainda, por escolas particulares em Vale Vêneto, Paula Gomes e pelo Colégio Santana, em Santa Maria.

Começou a trabalhar como professora no município de Cacequi em 1956, na escola Senador Salgado Filho, posteriormente, lecionou na escola Duque de Caxias e Doralício Machado, onde se aposentou em 1982.

Durante a Ditadura Militar, seu vínculo com a da rede municipal de ensino se deu através da escola Senador Salgado Filho (até 1978) e da escola Duque de Caxias (até 1981). Na primeira, ministrou aulas de 1ª a 4ª séries, e na segunda, trabalhou com 1ª, 2ª e 3ª séries.

A professora Ema, foi uma das pioneiras no ensino na localidade, trabalhando ainda como catequista durante todo o período em que lecionou no interior do município. Esses são apenas alguns dos papéis que assumiu em sua trajetória de vida. De fato, sua presença e seus serviços prestados tornaram-na uma importante referência para a comunidade local, na importância da sua contribuição para o progresso e melhoria da qualidade de vida daqueles que passaram por suas 'mãos'.

Neuza Terezinha Bonhoff Abreu.

Filha de Ligoria Berny Bonhoff Abreu e Marcello Manoel de Abreu nasceu em vinte e três de dezembro de 1938, na cidade de Cacequi. Estudou até o nível Normal regional no próprio município e fez estudos complementares na escola Santa Tereza (Livramento), após, cursou a faculdade de Estudos Sociais na cidade de Alegrete (1978).

Começou a trabalhar como professora substituta em 1957, lecionando nas escolas Fernão Dias, Lanes Cunha, Dario Vitorino Chagas, Nossa Senhora das Vitórias e Professor Antônio Lemos de Araújo, onde se aposentou em 1987.

Durante a Ditadura Militar, seu vínculo com a rede municipal de ensino se deu através da escola Fernão Dias, onde ministrou aulas na 3ª e 4ª séries, permanecendo lá até o princípio da década de 70.

Após encerrar sua carreira profissional, a professora Neuza continuou atuando na área da educação em Cacequi, como catequista, dando continuidade a um compromisso com a formação dos jovens da comunidade, que começara a quase meio século e está presente de forma marcante em sua vida. Assim, foram mais de 35 anos de honrado e dedicado trabalho no ensino institucionalizado no município em benefício do desenvolvimento das pessoas e da sociedade local.

Rosane Paz Reis.

Filha de América Paz Chaves e Anizio Chaves, nasceu em 27 de Janeiro de 1960, na cidade de Cacequi. Estudou até a 5ª série na Escola Nossa Senhora das Vitórias e, após, cursou magistério na escola Nossa Senhora das Graças. Mais tarde, freqüentou o curso de Pedagogia na FIDENE (Ijuí), LA SALLE (Canoas), FEVALE (Novo Hamburgo) e FIC (Santa Maria). Paralelamente a essa atividade, ingressou (1982) no Convento das Irmãs de Notre Dame, onde estudou até 1987.

A professora Rosane começou a trabalhar em março de 1978 no município de Cacequi, na escola Fernão Dias. Logo a seguir, atuou na escola Nossa Senhora das Graças (pré-escola), indo mais tarde para a escola Auxiliadora (Canoas), onde acumulou as funções de professora pré-escolar e secretária. Também trabalhou na escola Santa Terezinha (Taquara), ministrando aulas de Didática da Catequese, oportunidade em que desempenhou novamente a função de secretária, além de ser responsável pela coordenação da pré-escola, e passou, ao final de sua atuação fora do município de origem, pelo colégio Santa Catarina (Santa Maria), onde foi supervisora e professora de ensino religioso do ensino fundamental.

Essas foram algumas das escolas pelas quais passou e algumas das funções desempenhadas pela professora Rosane em sua trajetória profissional, que especificamente, no período da Ditadura Militar, esteve ligada ao sistema de ensino municipal de Cacequi, através da escola Fernão Dias, onde trabalhou com a 1ª série.

Atualmente, é Vice-diretora do turno da noite e supervisora do turno da manhã da escola Nossa Senhora das Vitórias, e à tarde, trabalha na escola de educação infantil Bem-me-quer I (rede municipal de ensino), dando seqüência a 27 anos de envolvimento com a educação institucionalizada no estado do Rio Grande do Sul e a, pelo menos, quinze anos de serviços prestados a sociedade Cacequiense. Nesse contexto, por toda sua experiência e amplitude de ação, sua importância é indiscutível, sendo parte viva das transformações e da evolução da sociedade local.

Sirlei Maria Bassan Saldanha.

Filha de Helena Constância Veber Bassan e Cândido Bassan, nasceu em vinte e oito de julho de 1956, na cidade de Cacequi. Estudou até o Normal Regional no município e, posteriormente, na escola Agrotécnica de São Vicente do Sul. Mais tarde, ingressou no ensino superior na cidade de São Gabriel, onde se formou em pedagogia (2002).

Começou a atuar como professora em trinta de maio de 1975, na zona rural, substituindo uma professora da localidade de Foguista Lacerda, na escola Senador Salgado Filho. Durante sua carreira profissional, atuou, ainda, nas escolas Visconde de Mauá, Eulália Irion, 15 de Novembro e Dario Vitorino Chagas.

No período da Ditadura Militar, seu vínculo com a rede municipal de ensino se deu através da escola Senador Salgado Filho, no 3º Distrito de Cacequi, onde ministrou aulas de 1ª a 5ª séries, entre 1975 e 1990.

Com trinta anos de trabalho em sala de aula, a professora Sirlei ainda não pretende se aposentar, lecionando, atualmente, na escola Eulália Irion e na Escola Dario Vitorino Chagas, na sede e no interior do município, respectivamente.

A sua trajetória de vida está marcada, entre outras coisas, pelo ser professora, dedicada e competente na colaboração com o desenvolvimento do ensino municipal.

4. A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

Quando a memória ‘viva’ é considerada como um elemento diferencial no restabelecimento histórico a partir do presente, isso se deve a algumas relações que devem ser esclarecidas e evidenciadas, de forma que sua utilização no contexto científico esteja fundamentada solidamente. Nessa ordem, são significativas, aqui, algumas considerações que evidenciem as ligações da memória humana com a História, de modo que se destaque, minimamente, os pontos em que se afirma a opção pelo uso da História Oral nessa investigação. Senão, vejamos.

Os indivíduos se tornam plenamente humanos nas relações sociais que estabelecem no e com o mundo em que vivem. Nesse universo, as ações e as interações ambientais ao resultarem em experiências, influenciam a formação e o desenvolvimento particular dos seres, bem como, suas próprias formas de associação e as realizações que delas derivam. Em tais desenvolvimentos, a animalidade não é suplantada da condição humana, mas transcendida, em uma compreensão de envolvimento e complexificação; o que significa dizer, em outras palavras, que os processos humanos que a envolvem (a animalidade), ao mesmo tempo, vão além dela⁷. Essas condições revelam aspectos significativos de uma fenomenal tessitura presente não apenas na formação ontológica dos sujeitos, mas nas formas como estes vivem no universo em que habitam. Tal complexidade pode ser percebida, inclusive, no próprio comportamento humano que ora pode se apresentar delirante, demente, ora predominantemente racional, ou emocional – sendo que esta última forma parece ser uma condição permanente em nosso espírito.

A relacionalidade em termos ambientais assume sempre, em maior ou menor grau, formas de experiência vivida, que são conscientes e inconscientes em diferentes proporções, e resultam em uma compreensão que embora possa ser enunciada de forma simples, é carregada de complexidade na noção que faz surgir: nós, seres humanos, somos um pouco de tudo o que vivemos. Assim, da mesma forma que os nossos desejos, os nossos ‘espaços em branco’ nos completam em nossa incompletude, e nos movem por buscas incessantes que se tornarão novas experiências passíveis de alguma forma de registro na memória. Dessa maneira,

⁷ Conservamos em nosso cérebro uma presença e uma herança mamífera e réptil. (Morin, 2002, p. 116).

serão, em alguma medida, parâmetros referenciais para outras ações e outras relações que estabeleceremos em nossa existência – daí, também, dizer-se que uma pessoa vê os acontecimentos e apreende o mundo com o qual mantém algum contato, a partir da sua estrutura⁸.

Nessa ordem, o passado assume um caráter fundamental na constituição dos indivíduos, uma vez que todos os homens o são enquanto construção histórica, enquanto um permanente processo que não é determinado e não pode ser explicado pela linearidade e pela simplificação, a não ser para que se torne de alguma maneira, apreensível em suas condições, que tão logo devem ser restabelecidas em sua natureza original, complexa, de forma a não se tornarem um pseudo-conhecimento, uma ilusão do saber a respeito da humanidade.

A partir de tal compreensão suscitada pela evocação da experiência, da historicidade e da relacionalidade existencial, abrem-se as portas do entendimento a outras noções que são fundamentais a qualquer proposta reflexiva acerca dos indivíduos em sua trajetória de vida. Vemo-nos, portanto, diante da necessidade de assumirmos paradigmas que, ao mesmo tempo em que se caracterizam por seus aspectos bio-psico-sociais⁹, reconhecem o caráter organizador e reorganizador do que tem existência. No caso particular de nós, humanos, isso se torna relativo às construções e desenvolvimentos em função de uma tessitura complexa, formadora, entre outras coisas, dos limites e possibilidades definidos entre o princípio da vida e a morte de cada um.

Essa compreensão processual dos sujeitos não é uma novidade científica, mas assume um caráter fundamental quando vamos considerar a construção histórica e as suas implicações em qualquer coletividade. Somos imprescindíveis a nós mesmos, e essa forma particular de ser no mundo reflete singularmente as contribuições de cada um para a construção da sua história e da história social da humanidade. Por isso mesmo, é importante notarmos a cotidianidade como uma grande aliada da cultura através dos tempos, uma vez que é gerada, justamente, por indivíduos tão iguais e tão diferentes entre si.

⁸ O que significa dizer, por exemplo, que o aprendizado de um indivíduo pode apenas ser influenciado por acontecimentos ou outra pessoa qualquer, mas interiorizado, fundamentalmente, a partir de um conjunto de condições bio-psico-sociais que definem, no tempo e no espaço, a sua estrutura e a sua condição de ser vivo e humano. (Mariotti, 2000, p. 216).

⁹ O termo Bio-psico-social, nesse contexto, faz referência à complexidade presente na formação e desenvolvimento humanos, reconhecendo a intrincada relação entre a influência genética e a ação do meio nesses processos.

Então, se por um lado não vemos as coisas da mesma forma que nossos irmãos, nossos amigos, nossos pais, são justamente as formas de olhar e de sentir as coisas que dão o sentido necessário ao que fazemos, às vidas individuais e de uma forma conjunta e consensual, às sociedades. Assim, não é inapropriado considerarmos a experiência sensível da trajetória humana como fonte enriquecedora de formações particulares, que são, ao mesmo tempo, um produto social e produtoras de uma grande história: a própria história social.

Nesses processos formativos, a memória dos sujeitos guarda impressões conscientes e inconscientes do que de mais marcante foi experimentado em sua vida. Esse fenômeno, diretamente associado à intensidade emocional das experiências, configura-se como uma estrutura central na constituição humana e tem sido uma noção importante desde os tempos em que o mito explicava o mundo (Grécia). Perder a memória, na reflexão dos homens e nos seus temores de infernos e desgraças, seria deixar de viver a experiência espaço-temporal de forma plenamente humana, o que significava deixar a possibilidade de ser presença absoluta em sua própria vida.

Compreensões dessa natureza, ainda que hoje fundadas sobre outros paradigmas, que não o mitológico, revelam uma consonância com essa forma de entender tal aspecto da condição humana. De acordo com Izquierdo:

(...) nossa mente está feita de memória (...) nossa forma de pensar, de agir, de planejar e de realizar o futuro depende estritamente daquilo que sabemos, ou seja, daquilo que lembramos (2004, p. 12).

Necessitamos de um sentido para aquilo que fazemos e buscá-lo parece ser uma das finalidades da nossa existência, que em princípio, não possui uma finalidade definida. Quando lembramos quem somos e de que forma estamos em nosso universo, podemos, justamente, significar e resignificar o nosso ser, as nossas ações, tornando possível a construção de representações e de realidades pontuais, regionais e, mesmo, universais. Deste modo, o homem evoluiu no tempo e construiu níveis técnicos, científicos e organizacionais fantásticos, projetando e reprojetoando constantemente o seu futuro.

O que se depreende disso, é que as memórias, sejam individuais ou coletivas, se prestam, entre outras coisas, a referenciar e construir, em uma relação dialética que permite o reconhecimento da referenciação a serviço de toda a construção

firmada pelos homens e, de outra forma, o reconhecimento de toda construção humana em benefício da referenciação espacial e temporal das ações que contextualizam as suas vidas. Dito isto, parece razoável a compreensão de Felix (2002), quando afirma que a função da memória enquanto lembrança é exatamente evitar a morte. Isso pode ser percebido na decisão de se restabelecer o passado, ou mesmo, nas marcas profundas que esse impõe e atualiza no presente, sendo uma forma por meio da qual a vida desenvolve seus caminhos e estabelece seu curso racional, mas também e, fundamentalmente, emocional. Dito de outro modo, a memória é um sinal e uma condição do que é próprio do humano em seu permanente re-constuir.

De acordo com Fávero:

(...) não podemos deixar de assinalar, a memória não consiste somente em recordar o que passou, o que se deve ter em mente sobre determinados fatos e acontecimentos. A memória é também reconstrução, através da crítica e da reinterpretação do passado sob um novo olhar. (2000, p. 102, 103).

Também Morin, em seus estudos acerca da “Natureza da Natureza”, destaca o poder da memória quando diz:

Subestimamos, em estado de alerta, a força desta duplicação imaginária. Ela é como que colocada em surdina pelo fato de que a nossa consciência trata a imagem como uma não-realidade, não como um duplo da realidade. Mas, na verdade a imagem-lembrança é de força igual à representação perceptiva (...) Pois a informação rememorativa do espírito permanece regenerativa; ela permanece reprodutiva; ela permanece então informação generativa (...). (2002, p. 399).

O ato de rememorar, que é uma reconstrução, permite, por sua vez, outras construções na relação dialética que favorece entre presente, passado e futuro. Nesse contexto, há um destacado papel relativo à capacidade narrativa dos sujeitos, que dá nome e dimensão as experiências passadas tornando-as, de certa forma, concretas e ‘administráveis’. E é, justamente, através do potencial construtor e reorganizador gerado nessa relação (lembrança/narração) que surge e se estabelece uma proximidade muito particular entre a memória e a História.

Podemos afirmar que, quando uma pessoa narra, ela se identifica e afirma quem é, isso a faz absolutamente presente, mesmo se reportando a fatos passados. Assim, o homem que narra sua experiência dá sentido a sua vida e vida ao seu

mundo, que de outra forma, mesmo sendo tão particular, é também o mundo dos outros. De acordo com Costa:

(...) a produção da narrativa popular, apesar de estar marcada pelo estilo individual de cada narrador, ressalta decepções, desejos, frustrações e aspirações, enfim, a memória social de sujeitos que vivem uma determinada época histórica, em determinada sociedade. Portanto, ao mesmo tempo que expressa pluralidade de vozes sociais, possibilita ao narrador mergulhar em si-mesmo, selecionando os fatos a serem narrados, reordenando as idéias para o relato, reinventando, assim, a cada momento o seu próprio ser (2001, p. 84).

Essa capacidade tão humana e tão nobre, quando enfocada pelo olhar da História para dar conta do passado vivo no presente, surge como uma possibilidade fascinante de restabelecimento de fatos e fenômenos que podem dizer quem somos e como chegamos até o momento atual. Afinal, dá a falar de homens que se fazem na relação, que acumulam experiências, que as guardam na memória, que lembram, fazendo e refazendo, desse modo, o seu universo e, enfim, partilham esse seu mundo com os outros através da comunicação, alimentando um novo mundo, que não existe fora dessa noção de tessitura (sociedade)¹⁰.

No âmbito da pesquisa científica essa consideração surgiu, oficialmente, com a chamada História Nova e é conhecida como História Oral¹¹. Trata-se de um recurso que permite estabelecermos uma forma de contato com o passado, de modo diferente daquele proposto pela história tradicional – baseada fundamentalmente em documentos e registros escritos – uma vez que considera a história de vida de pessoas, anônimas ou não, e os seus respectivos pontos de vista a respeito do que vivenciaram. O enfoque Histórico dado pela narrativa trata da herança cultural dos indivíduos, trazendo para o campo de estudo científico as suas versões dos fatos, permitindo o alcance daquilo que de modo concreto está ausente, mas que o passado preservou de alguma maneira na memória. Tal afirmação, no entanto, não deve ser confundida com a idéia de que existem apenas versões do passado. Ao contrário, trata-se de uma possibilidade democratizadora da História, ao passo que permite levar em conta o que foi o passado aos olhos de quem o viveu.

De fato, a História Oral apresenta características que a configuram como uma importante metodologia de pesquisa: sua utilização além de possibilitar uma reflexão

¹⁰ Neste caso, a redundância na apresentação argumentativa é válida, na medida em que favorece a evidência das ligações entre uma série de noções que sustentam todo capítulo.

¹¹ Bem entendido, a História Oral representa uma das possibilidades advindas com a História Nova.

profunda sobre o passado, permite corrigir os registros históricos escritos e penetrar em questões que de outra forma seriam inacessíveis a qualquer pesquisador (Thompson, 1992). Esses são méritos de um recurso que pode potencializar, conforme o seu uso, a própria transformação histórica e social.

Por outro lado, é importante considerarmos que em nossa sociedade a história edificada e que se propaga está, muitas vezes, impregnada em seu processo de institucionalização por uma série de premissas relativas ao mercado¹² e ao poder de uma forma geral, atendendo, portanto, a critérios fortemente carregados de uma direcionalidade impositiva – quem tem o poder cria, muda ou omite. Nesse contexto, uma outra série de elementos que são gerados e passados adiante no interior de uma cultura são negligenciados ou ignorados pelo restante das pessoas que fazem parte ou não, do grupo ou da comunidade em questão. Simson (2000) chama essas memórias de subterrâneas ou marginais. Trata-se de versões do passado que grupos dominados não têm poder de externar e dar continuidade. A História Oral, nesse e em outros casos, é também uma possibilidade dessas memórias emergirem, resignificando e ‘equilibrando’ o conhecimento e a cultura das sociedades. Por isso também a importância de potencializar a voz daqueles que não tem chances de serem ouvidos e de valerem a sua experiência, os seus sentimentos e as suas razões em um mundo regulado, em grande parte, pela linearidade de pensamento. Nesse aspecto, a metodologia de História Oral pode viabilizar o restabelecimento do que é próprio do humano nos indivíduos, que estão, muitas vezes, envolvidos em contextos pré-reflexivos e automatizados de ações em seu dia-a-dia, transformados, justamente, em mercadorias do mundo moderno. De acordo com Costa:

(...) no ato mesmo de narrar, o contador de história, ao reconstituir os fatos, reordena seus próprios valores, faz surgir ou fortalece o despertar, a comunicação do eu com os outros, por fim, reconstitui a afetividade como característica do homem, retomando o seu lado humano tão massacrado pelo pensamento racional (2001, p. 76).

Desse modo, a realidade ganha contornos mais humanos e menos independentes dos indivíduos que a constroem, o que já é uma possibilidade

¹² De acordo com Boaventura de Souza Santos (2004), o mercado é um dos três princípios reguladores da vida social sobre os quais assenta a modernidade. Os outros seriam o Estado, e a comunidade.

importante para os sujeitos, inclusive para aqueles que se dedicam a investigar os estados sociais e as realidades históricas relativas de qualquer coletividade. De fato, surgem aí, possibilidades fantásticas de reconhecimento acerca de particularidades culturais, suas razões e conseqüências, uma vez que são considerados aqueles que de uma forma ou de outra ajudaram a construí-las e sofreram, um sem número de vezes, a sua retro-ação como um elemento estranho. Nos fatos narrados se objetivam essas possibilidades.

Deste modo, a utilização da História Oral assume um caráter decisivo na leitura e re-leitura histórica, criando um dinamismo relacional com as fontes de pesquisa¹³, favorecendo a elaboração de respostas a muitas perguntas sobre o passado ou, ao menos, uma forma privilegiada de problematização dos acontecimentos, em função do estreito contato que permite estabelecer entre quem pesquisa e quem narra sua experiência.

Evidentemente, tal processo tem suas limitações e é sempre parcial em relação ao que se pretende estudar (contar) – como todo signo em sua ligação com o que revela – contudo, por todas as possibilidades anteriormente mencionadas, vai muito além de uma relação curiosa e superficial com os acontecimentos passados. Thompson ainda diz mais:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história (1992, p. 44).

O aspecto crítico que este tipo de abordagem suscita favorece o encontro na história, das causas realmente influenciadoras e transformadoras de uma sociedade, que podem estar inacessíveis ou mascaradas por interesses diversos. Basta pensarmos que os documentos são coisas que podem ser facilmente controladas,

¹³ Neste caso específico, documentos escritos: leis, atas, registros da Secretaria de Educação Municipal de Cacequi.

mas o que as pessoas lembram, não. Por outro lado, os processos investigativos que lançam mão da História Oral, permitem, justamente, considerar e valorizar essa realidade da vida cotidiana, que normalmente não tem maior destaque por vias da História tradicional, mas que se configura como uma grande fortalecedora da cultura de um povo. Desta forma, se revela muito da singularidade das vidas e dos grupos dos quais fazem parte, suas formas de pensar, suas memórias coletivas. Em função dessas especificidades, os estudos históricos que lançam mão dessa metodologia, podem ser grandes reveladores das diferentes faces de um mesmo fenômeno.

Quando essa estratégia deriva para estudos acerca da história da educação, as mesmas vantagens e os mesmos valores podem ser afirmados. A lembrança e a sua narração por quem lembra podem proporcionar, além da emergência de um ponto de vista que não havia sido considerado ainda, formas de ação e reação no campo educacional quanto a presença de problemas históricos que fazem parte das relações institucionalizadas de ensino e aprendizagem. Simson nos diz que :

Portanto, a memória compartilhada é tanto forma de domar o tempo, vivendo-o plenamente, como empuxo que nos leva a ação, construindo uma estratégia muito valiosa nestes tempos em que tudo é transformado em mercadoria, tudo possui valor de troca (...) Nesse processo utilizam os “óculos do presente” para reconstruir vivências e experiências pretéritas o que nos propicia pensar em bases mais sólidas e realistas nossas futuras ações (2000, p. 66).

Essa possibilidade de reflexão e ação, do presente sobre o passado e vice-versa, quando no contexto da educação institucionalizada, representa uma atitude favorável à compreensão e a transformação dos processos formativos dos sujeitos, desde que mudanças sejam necessárias – o que parece justo – permitindo o restabelecimento de valores que sejam mais apropriados ao desenvolvimento humano. De outra forma, tal estratégia de restabelecimento histórico na educação, possibilita uma forma privilegiada de problematizar o ensino institucionalizado, levando em conta a complexidade das relações, os distanciamentos e as aproximações entre a prática e a teoria através dos tempos.

Entretanto, como já destacado, não se presume ou postula que tal procedimento resulte em uma única forma de verdade, ou que possa responder, aqui, todas as perguntas que irão surgir (especialmente a respeito da Educação Física institucionalizada entre 1964 e 1985 em Cacequi). A utilização dessa metodologia neste trabalho assume importância na medida em que esta se relaciona

com outras fontes de pesquisa, inclusive as mais tradicionais, como os documentos escritos, valorizando o vivido dos homens em suas construções. Isso, não mais em termos genéricos, mas em sua irreducibilidade – ainda (e por isso mesmo), que o grande foco investigativo seja a caracterização histórica de uma disciplina. De fato, a parcialidade dessa metodologia auxilia-nos a compreender tal universo por essa perspectiva humana, que é apenas uma, nobre, significativa e tão esquecida em nossos dias.

5. DA HISTÓRIA QUE NOS FOI CONTADA

Antes de considerar os depoimentos daqueles que trabalharam com a Educação Física institucionalizada em Cacequi, considero importante situar historicamente o contexto social que envolveu o país e, conseqüentemente, o município, bem como a própria educação nacional no período da ditadura, a fim de fundamentar e dinamizar as análises relativas a essa disciplina, ponto culminante dessa proposta. Por essa razão, procedo a seguir, uma abordagem de parte do referencial teórico que dá a falar desse período no Brasil, desejando criar condições que viabilizam consideravelmente os 'movimentos' interpretativos estabelecidos a partir do capítulo 8.

5.1 A Ditadura Militar no Brasil

Foi em 31 de março de 1964; tropas militares de Minas Gerais e de São Paulo saíram às ruas do país e tomaram o controle do Estado em nome de um entendimento de democracia, liberdade, segurança e desenvolvimento nacional. O movimento marcou o (re)início de um regime político ditatorial no país, que então, duraria vinte e um anos, e se caracterizaria, entre outras coisas, por um revezamento dos militares no poder central da sociedade brasileira; portanto, um poder hegemônico de classe, que acabou registrado e conhecido historicamente como uma Ditadura Militar.

Contudo, as condições que resultariam na tomada do poder no comando do Brasil começaram tempos antes, a partir da década de cinqüenta; época em que surgiu uma grande força social no país. Consistia no bloco de interesses multinacionais e associados que, por volta de 1960, já gozava de hegemonia na sociedade brasileira, principalmente em função do poder tecnológico e financeiro que dispunha. Seriam os interesses específicos dessa classe, ao passo de seu desenvolvimento, que assumiriam um papel de fundamental importância no que veio a ser o Golpe de 1964.

De fato, a hegemonia econômica não era suficiente para atender as aspirações de estabilidade e desenvolvimento dessas grandes corporações e seus associados, principalmente a partir de 1961, quando os óbvios interesses da elite capitalista em uma sociedade liberal em termos econômicos, começavam a sofrer uma maior ameaça pelos rumos que a nação estava tomando. A conjuntura

brasileira revelava um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais que haviam surgido como outra grande força no país a partir da década de cinquenta; de outro lado, constatava-se um nível crescente de organização e consciência social por parte do povo na reivindicação de seus direitos. Isso tornava o clima no país, cada vez mais preocupante e 'perigoso' para os grandes homens do capital monopolista transnacional, que viam a necessidade de uma maior expressão política para enfrentar o quadro de 'desorganização' que atravessava a nação brasileira. Dreifuss (1981), observou, em análise ao pensamento da elite econômica da época, que o regime de governo deveria ser técnico e autoritário para servir ao capital transnacional, em função das exigências de sua hegemonia sobre as classes trabalhadoras, o que de modo algum era compatível com as manifestações de autonomia e organização das classes populares; para frear o processo revolucionário do povo, mais do que recursos financeiros, seria necessário tomar o poder central do país.

É importante salientar, no entanto, que a elite empresarial já possuía poderes políticos junto ao governo nacional desde a década de cinquenta; uma espécie de poder paralelo. Muitos diretores de corporações multinacionais ocupavam altos cargos no aparelho Estatal brasileiro e posicionavam-se politicamente em suas atividades públicas, em função dos interesses dessas empresas. Foi a posse de João Goulart, em 1961, que representou um choque com os propósitos dessa elite, uma vez que o governo estabeleceu importantes modificações na política brasileira, muitas das quais, comprometeram consideravelmente os interesses do bloco multinacional e associado.

A administração de João Goulart era considerada nacional-reformista, o que ficava claro em suas propostas distributivas. Entre as medidas de cunho nacionalista tomadas pelo Presidente, estava o estabelecimento de restrições a remessa de lucros das empresas multinacionais brasileiras às suas matrizes no estrangeiro. Resoluções dessa natureza abalaram as corporações e levaram os homens influentes do setor a uma reação de grandes proporções político-ideológicas contra o governo. A principal estratégia era denegrir a imagem e os planos de João Goulart, para que, em um segundo momento, o presidente fosse deposto e essa elite tomasse efetivamente o Estado.

O grupo de poder multinacional e associado se valeu, então, da criação de vários mecanismos e instituições para controlar a opinião pública e minar as bases

de apoio governistas. Entre suas medidas estavam a utilização do IPES (Instituto de pesquisas e Estudos Sociais) e do IBAD (Conselho Superior das Classes Produtoras) para disseminar uma ideologia e uma forma de controle sobre a sociedade e, de certa forma, sobre o governo, mesmo antes do golpe. As funções sociais atribuídas publicamente a esses órgãos serviam de fachada para o desempenho de suas reais atividades. De acordo com Dreifuss (1981) os interesses multinacionais e associados através do complexo IPES/IBAD conseguiram estabelecer uma forte união de setores estratégicos de forma que:

Uma vez unificadas as várias oposições sob uma liderança sincronizada comum, formulando “um plano geral”, a elite orgânica lançava a campanha político-militar que mobilizaria o conjunto da burguesia, convenceria os segmentos relevantes das Forças Armadas da justiça de sua causa, neutralizaria a dissensão e obteria o apoio dos tradicionais setores empresariais, bem como a adesão ou a passividade das camadas sociais subalternas (1981, p. 229).

Nesse contexto, a ESG (Escola Superior de Guerra) era uma importante fração militar com aspirações que iam ao encontro dos interesses do IPES/IBAD, que por sua vez, atendia aos anseios dos grupos multinacionais e associados. Assim toda a estrutura foi sendo montada para um golpe de Estado. Faltava, apenas, o endosso popular que no pensamento dos líderes do complexo IPES/IBAD, era absolutamente necessário ao sucesso de seu movimento de ascensão ao poder.

Por um lado, pensando na opinião pública, os militares e a elite econômica, denunciavam um golpe comunista no país com a participação do presidente da república; estabelecia-se uma espécie de guerra psicológica para induzir a população ao medo em relação às ‘práticas comunistas’ que estavam sendo adotadas no Brasil. De outro lado, afirmava-se que Goulart servia a interesses imperialistas, que o movimento sindical buscava desfazer as instituições políticas, etc. Essa foi uma ação muito ampla, executada de varias formas, através de diferentes meios (jornais, revistas, televisão, rádio, panfletos, palestras, etc.) e envolvendo muito dinheiro.

Por sua vez, o presidente João Goulart, acusava o latifúndio e o imperialismo como os dois fatores determinantes de muitos problemas do Brasil. Em sua plataforma de governo, portanto, estavam a estatização de empresas e as reformas de base (reforma agrária, urbana, educacional, bancária). A esse contexto reformista, agregava-se o fervilhar de movimentos políticos de esquerda no país: o

movimento dos trabalhadores da indústria, as manifestações estudantis, o movimento dos trabalhadores rurais, etc. Toda aquela situação contrariava o bloco de interesses multinacionais e associados, ainda mais quando em 13 de março de 1964, foi organizado no Rio de Janeiro um grande comício em defesa das almejadas reformas do governo de João Goulart. Participaram do encontro, a UNE (União Nacional de Estudantes), a UME (União Metropolitana de Estudantes), a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundários) e a AMES (Associação Metropolitana de Estudantes Secundários), entre outras organizações.

Diante disso, era necessário uma resposta forte as aspirações 'comunistas' do governo e a seus incitamentos subversivos, e ela ocorreu em 19 de março de 1964, na chamada: Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Sob a supervisão dos homens do IPES, aproximadamente 500.000 pessoas participaram da manifestação contra a mobilização anterior das forças governistas/reformistas. Uma marcha composta, predominantemente, por pessoas pertencentes às classes média e média alta.

O clima em âmbito nacional, em virtude do posicionamento adotado por essas forças sociais antagônicas, iria se tornar cada vez mais tenso até o seu desfecho derradeiro com a tomada do governo central pelos militares, de forma mais ou menos autônoma, mas executando, enfim, o planejamento estabelecido pelo poder multinacional e associado através do IPES, sua rede e suas coligações, destacadamente, o IBAD e a ESG.

O que sucedeu a deposição de Goulart foi, em vários sentidos, uma falsa aurora para a sociedade brasileira. A elite assumiu posições-chave no comando político-administrativo no país e os militares trataram de reorganizar a nação depois de toda desestruturação estabelecida intencionalmente para ascender ao poder. Assim, as Forças Armadas passaram a executar um programa de governo pautado no que chamavam de ordem, desenvolvimento e segurança nacional; contexto no qual, os meios repressivos e impositivos foram medidas imediatas para sustentação do novo regime e para o alcance dos objetivos 'propostos' a nação.

As palavras de Brum, dão uma noção de como o novo governo agia, em função de suas aspirações:

(...) no campo político: desrespeitaram-se os direitos humanos fundamentais; cerceou-se a liberdade individual e de associação; destruiu-se a já fraca mas crescente organização da sociedade, silenciou-se a

imprensa, a radiofonia e a televisão; usurpou-se o poder do povo; (...) decretou-se a intervenção em dezenas de sindicatos e outros foram reduzidos a meras entidades assistenciais; instituiu-se a verdade única do poder e a divergência e a crítica deixavam de ser exercício de cidadania para serem degradadas a crimes contra a segurança nacional, ao mesmo tempo que esta passava a ser segurança do Estado autoritário e não do indivíduo e da sociedade; suspendeu-se direitos políticos; prendeu-se e torturou-se; muitos amargaram o exílio outros o banimento e alguns até a morte (1984, p. 67 – 68).

Foram vinte e um anos de regime ditatorial no país, que significaram um período de muitos conflitos, violência e resistência. Muitos líderes estudantis foram presos, universidades foram invadidas e controladas, a União Nacional de Estudantes foi sufocada. Boa parte da população que viveu esse tempo conheceu formas muito específicas de dor e silêncio que, no contexto do regime, tiveram uma conotação de coerção e medo.

Os homens que representavam a chamada “linha dura” do sistema Estatal de controle, eram responsáveis pela disseminação da opressão e da violência em relação aos opositores do regime. As ações repressivas que vieram agregadas as estratégias político-administrativas dos homens do IPES e dos militares –justificadas em nome da ordem e da segurança nacional - foram o que garantiu, até certo ponto, a hegemonia do sistema político e suas implicações por toda a nação. Na verdade, o aparelho Estatal só conseguiu êxito na instituição de suas propostas, em função das pressões que exerceu sobre os diferentes setores da sociedade e da repressão exercida sobre os que colocavam em perigo sua soberania.

Entre as importantes conquistas em favor da estabilidade política do regime militar estava a permissão do congresso – via pressão – à justiça militar, para julgar civis por supostos crimes políticos. Contudo, outras medidas arbitrárias foram tomadas para que o Presidente da República pudesse agir da forma que julgasse melhor para a Segurança e desenvolvimento da nação. Logicamente, muitas dessas formas de intervenção não estavam previstas na Constituição ou eram proibidas por ela. Assim, para embasar as decisões e ações militares, foram estabelecidos, paulatinamente, os chamados Atos Institucionais. Através desses mecanismos os governos militares (e o IPES nos bastidores) foram configurando uma rede de ação e controle sobre a sociedade brasileira, com a intenção de estabilizar sua condição no país (controle) e desarticular qualquer insurreição por parte das camadas sociais submetidas ao seu poder. Para alcançar esse propósito, outras instituições se revelaram fundamentais, como por exemplo, o Sistema Nacional de Informações

(SNI), que tinha a importante função de vigilância e controle da sociedade em âmbito nacional, através de uma série de ramificações postas em funcionamento com sucesso pelo aparelho central de Estado. Esse controle social era base da doutrina do IPES, que canalizava esforços para obter em termos econômicos o contrário do que estabelecia com os militares em termos políticos para a nação.

É importante salientar, no entanto, que toda essa organização, não foi arquitetada somente por brasileiros e em território nacional. Houve ajuda estrangeira no processo, destacadamente, a dos Estados Unidos da América. Os norte-americanos, receosos dos rumos tomados pelo Brasil e considerando a possível influência brasileira na América Latina, trataram de financiar antes, a idéia e depois o novo regime, que corrigiria a 'tendência' do país. Não era positivo que o Brasil seguisse o exemplo de Cuba. Por conta disso os americanos também treinaram os militares brasileiros – através da ESG, enviando e trazendo militares dos Estados Unidos – e auxiliaram na organização ideológica das forças conservadoras (revolucionárias).

Nessas condições, para comandar o aparelho Estatal, e consolidar a instituição de um aparato político-ideológico previamente idealizado e arquitetado, foi eleito pelo Congresso Nacional em abril de 1964, o Marechal Humberto Alencar Castello Branco; o primeiro homem a responder pelo maior posto do poder executivo nacional após a deposição de João Goulart. Com o país sob seu comando e municiado pelo setor de inteligência golpista, várias medidas repressivas foram tomadas. Entre elas, cassações de mandatos políticos, intervenção governamental em sindicatos, cancelamento de direitos políticos e constitucionais de civis, etc. Outra ação por parte de seu governo foi o estabelecimento do bipartidarismo político no país, o MDB (oposição) e a ARENA (situação). Essas ações foram desintegrando a articulação política consciente e ativa no país, que era tênue e se encontrava em seus primórdios. Ainda no governo de Castello Branco, no ano de 1967, foi aprovada a Constituição que institucionalizou o regime militar e suas faces de intervenção na sociedade. Com a nova Lei, o Executivo nacional teve seus poderes ampliados e o Congresso Nacional, conseqüentemente, amargou uma perda de autonomia e decisão. Dessa forma foi principiado um caminho que o próximo presidente militar deveria seguir.

No mesmo ano em que fora aprovada a primeira Constituição militar, o General Arthur da Costa e Silva assumiu a presidência da república. Com o cargo, o

presidente assumiu também a missão de controlar um país envolvido em um clima social e político tenso. Proliferavam-se, manifestações e protestos contra o regime; a união nacional de estudantes organizava movimentos contestatórios, como a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro; operários paralisavam fábricas e a guerrilha urbana começava a ser organizada. Nesse período ocorreram assaltos a bancos e seqüestros a embaixadores, que visavam levantar fundos para o movimento de resistência ao regime, quando as vítimas não eram trocadas por presos políticos. O presidente Costa e Silva tratou de responder de forma dura as essas e outras manifestações subversivas. Entre os alvos de sua política de Segurança Nacional encontrava-se a própria UNE, que mesmo já estando sob intervenção estatal, foi oficialmente extinta em sua administração.

Mas como a situação político-social do país continuava 'tumultuada', foi decretado pelo Presidente da República, em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional Número 5 – o AI 5 – que trouxe consigo um clima de medo, opressão e violência. A observação dessa lei permite uma noção da forma como o governo procedia em função da ordem e da Segurança Nacional. Alguns artigos do AI 5 podem denotar resumidamente a característica das ações e normas vigentes no período ao qual a lei se refere, entre eles, o artigo 2º, 4º, 5º, 10º e 11º, quais sejam:

Art. 2.º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das assembleias legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dêle, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

Art. 4.º - No interesse de preservar a revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Art. 5.º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa simultaneamente em:

(...) III – proibição de atividades ou manifestações sôbre assunto de natureza política;

(...)IV – aplicação, quando necessário, das seguintes medidas de segurança:

- a) liberdade vigiada;
- b) proibição de freqüentar determinados lugares;
- c) domicílio determinado.

Art. 10.º - Fica suspensa a garantia de “hábeas corpus” nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11.º - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com esse Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos (Pereira, 1970, p. 9 -11 passim).

Diretrizes dessa natureza foram norteadoras ou antes justificadoras das ações do Executivo, na tentativa de controlar o quadro social ‘alterado’ pelas vozes que manifestavam insatisfação com a forma e as condições impostas a sociedade pelo seu poder hegemônico. No entanto, mesmo sob o estabelecimento de fortes imposições e coerções sobre a população, esse e outros governos que o antecederam e o sucederam ostentavam um discurso e procuravam forjar uma postura pública nomeadamente democrática e favorável ao desenvolvimento econômico e cultural, que se presume, fosse para toda a nação. O próprio texto do Ato Institucional número 5, traz esses entendimentos em sua redação.

Em 1969, o presidente Costa e Silva – com problemas de saúde – foi substituído por uma junta militar formada por Aurélio de Lira Tavares, Augusto Rademaker e Márcio de Sousa e Melo, então ministros do Exército, Marinha e Aeronáutica, respectivamente. Os, aproximadamente, dois meses em que a junta militar figurou no poder, foram suficientes para que, além de escolher um novo Presidente da República, reabrisse o Congresso Nacional que fora fechado meses antes, decretasse a nova Lei de Segurança Nacional e o Ato Institucional número 14. O AI 14 foi, também, uma lei bastante enérgica, que visava assegurar uma forma específica de tranquilidade social permitindo a implantação e o desenvolvimento das diretrizes governamentais, nomeadamente, a ordem, a segurança e o bem-estar do povo. Dessa forma, o artigo 1º: do Ato Institucional número 14 afirmava:

(...) Não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento, ou confisco, salvo nos casos de Guerra Externa, Psicológica Adversa, ou Revolucionária ou Subversiva nos termos que a lei determinar (Pereira, 1970, p. 18).

Na verdade, no período da Ditadura Militar, uma série de ações podiam ser consideradas crimes contra a segurança nacional e facilmente enquadradas como atividades subversivas, revolucionárias ou como guerra psicológica. Eram formas, até certo ponto, eficazes do governo conter os movimentos sociais que poderiam

colocar em risco a sua estabilidade. Contudo, a resistência, ainda que de forma subterrânea, permaneceu, e os governos militares posteriores ainda teriam de enfrentar os indivíduos e os grupos que disseminavam idéias e comportamentos revolucionários.

Em 30 de outubro de 1969, Emílio Garrastazu Médici assumiu a Presidência da República e estabeleceu um governo considerado 'linha dura'. As ações coercitivas tomadas sob seu comando silenciaram o movimento sindical e as organizações estudantis, desintegrando, em grande proporção, a articulação política do segmento revolucionário da sociedade. Esse fato gerou, conseqüentemente, uma intensificação da luta armada, por parte dos civis. Foi a forma encontrada para se manter a resistência ao regime vigente. Por sua vez, os militares responderam com mais medidas repressivas. Nesse período, a censura também foi intensificada, sendo instituída de forma prévia para a televisão e o cinema, de acordo com a portaria governamental nº 14 e a portaria nº 15 de março de 1970. Mas várias outras formas de expressão foram reprimidas e/ou censuradas no governo Médici, entre elas, músicas, programas de rádio, publicações, etc.

Na relação dos órgãos estatais com a informação e as formas de expressão social, havia uma preocupação não só em impedir todo o manifesto e veiculação de conteúdos contrários aos interesses governamentais, mas também ocorria a manipulação de informações de modo a servir ao regime político em vigor. Qualquer coisa que pudesse enaltecer o governo e suas ações era amplamente veiculada e o que disseminasse idéias contrárias e possibilitasse a organização do povo em resistência à ideologia civil-militar era enfaticamente combatida. Em virtude dessa política e das leis instituídas em seu benefício, muitos músicos, professores, artistas, escritores e estudantes foram perseguidos, presos, torturados, exilados. É natural compreender, portanto, que àquela altura as pessoas viviam sua forma particular de censura, ou o que é possível chamar de autocensura.

Havia, no entanto, uma espécie de legitimação social da 'mão firme' dos militares no comando do país. Em seus governos, era destacado o crescimento econômico da nação que começara na década de cinquenta e continuava plenamente sob suas responsabilidades. Entre 1969 e 1973, houve um crescimento ainda mais acentuado da economia brasileira, que ficou conhecido como o "milagre econômico". O Produto Interno Bruto cresceu consideravelmente, a inflação nesse período, segundo a Fundação Getúlio Vargas, não passou de 20,1 % ao ano,

ficando na casa dos 15 % anuais nos dois últimos anos do período. Somava-se a esse aparente clima de desenvolvimento nacional, a realização de uma série de obras de infra-estrutura que geraram uma grande quantidade de empregos para a população. Porém, em verdade, esse crescimento não significou desenvolvimento nacional. Na observação de Brum (1984) o crescimento econômico não ocorreu sem altos custos sociais e ecológicos. O mesmo autor afirma que:

De fato, a economia cresceu, mas o crescimento, fruto do trabalho de todos, foi apropriado quase exclusivamente por uma pequena minoria, cerca de 10% da população. Quando foram divulgados os primeiros dados do recenseamento de 1970, o próprio Presidente Médici reconhecia: << A economia vai bem, mas o povo vai mal >> (1984, p. 52).

Na verdade, empreendimentos como a construção da rodovia transamazônica, por exemplo, exigiram muitos investimentos, inclusive a tomada de empréstimos no exterior. O resultado foi um endividamento da nação. O Brasil vivia plenamente, aquela altura, o sistema de desenvolvimento que foi chamado de Associado-dependente, o que significou um relativo desenvolvimento interno às custas de um endividamento externo. Conseqüentemente, estabeleceu-se um arrocho salarial e uma alta da inflação, que em 1974 beirava os 35% ao ano e em 1980 chegava aos 110,2 % ao ano, segundo a Fundação Getúlio Vargas.

Foi justamente no fim do período conhecido como milagre econômico, em 1974, que o General Ernesto Geisel assumiu a Presidência da República no lugar de Emílio Garrastazu Médici, herdando sérios problemas políticos, econômicos e sociais. O regime militar estava 'fazendo água' e as dificuldades internas se agravavam ainda mais em virtude da crise no setor petrolífero, em escala mundial. As altas no valor do barril de petróleo repercutiam internamente através do aumento do desemprego, na alta da inflação e na dificuldade em se obter novos empréstimos no exterior. Diante dessa situação, o presidente Geisel tomou uma atitude que iria desgostar a ala mais conservadora do regime ditatorial, qual seja, a abertura do regime político.

A execução do processo de abertura política foi estabelecida com cautela pelo governo. De um lado o Presidente abrandava a ação do sistema governamental, extinguindo a censura à imprensa (1975), extinguindo o Ato Institucional número 5 e restabelecendo o habeas-corpus no país (ambos em 1978); de outro, algumas medidas reacionárias ainda eram tomadas. Foi o caso da promulgação da lei falcão, em 24 de junho de 1976, que impedia o debate político

nos meios de comunicação; decisão tomada em função do expressivo crescimento da oposição nas eleições de 1974. De qualquer forma, o poder central começava a buscar alternativas que proporcionassem estabilidade e governabilidade ao país, sem a perda do controle político e econômico conquistado pela elite civil-militar.

A esse respeito, Filho menciona que:

A liberalização concedida visou nada mais que ao imperativo de se construir uma nova "legitimidade" para o regime, mas sem baixar os níveis de coesão e consenso internos e sem permitir que o conflito atingisse níveis considerados intoleráveis. Daí a cautela: a manutenção, como "potencial de ação repressiva", de toda a legislação discricionária, inclusive o Ato Institucional nº 5, que só seria removida depois de instituídas "salvaguardas eficazes" (...) a própria ditadura militar reconhecia que as ameaças ao regime não mais existiam (...) (1987, p. 65).

No entanto, esse processo esteve longe de ser tranquilo. Os comandantes da nação procurando legitimar o regime sob uma outra ordem, que não exclusivamente resguardada nas repressões e imposições severas sobre a sociedade, encontravam a resistência dos militares "linha dura" que não partiam do mesmo princípio adotado pelo governo. Em reação a postura mais liberal do Presidente, o setor conservador desencadeou uma violenta perseguição aos militantes de esquerda, o que dificultou o propósito governamental de arregimentar um apoio amplo da sociedade brasileira a suas ações. Como medida contra a retaliação sofrida por forças internas ao regime, o Presidente procedeu à exoneração do comandante do II exército, General Ednardo D'avilla Mello. No entanto, os homens da situação enfrentariam, ainda, outros problemas. As eleições de 1974, revelaram uma possibilidade preocupante para o governo. Era possível o insucesso do plano de legitimação do autoritarismo, uma vez que a oposição havia ganhado mais espaço. Essa disposição conjuntural da política brasileira resultou no fechamento do congresso em 1977. A democracia que os militantes de esquerda desejavam e a liberdade que todos precisavam para construir um outro país, aparentemente, não fazia parte dos projetos das forças armadas e da classe resguardada sob sua face.

No início de 1979, na área política, a oposição ao governo estava ainda mais fortalecida e na área econômica o país continuava enfrentando uma recessão que se refletia, entre outros, nos altos índices de desemprego. Foi quando o General João Baptista Figueiredo assumiu a presidência da república e deu seqüência ao lento processo de redemocratização do país, que havia começado com Geisel. Logo

que assumiu, Figueiredo decretou a lei de anistia, perdoadando todas as pessoas condenadas por terem se oposto ao regime ditatorial (em contrapartida eram liberados os militares acusados de assassinato e tortura). Mais tarde, foram restabelecidos o pluripartidarismo e a eleição direta para governadores no país.

Com esse ganho de espaço, entre os anos de 1983 e 1984, vários setores da sociedade se empenharam ativamente no propósito de eleições diretas para Presidente da República. Grandes manifestações começaram a acontecer pelo país reunindo milhares de pessoas nas ruas de cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Vitória, em favor da mudança na forma de escolha presidencial. No entanto, a emenda que instituiria as eleições diretas no país não passou no congresso. Assim, em 19 de janeiro de 1985, de forma indireta, Tancredo Neves, que fazia parte da Aliança Democrática (oposição ao governo), foi eleito presidente da república. Tancredo foi o primeiro presidente civil após 21 anos de história política rígida no país, sacramentando o fim da Ditadura Militar. Contudo, o Presidente eleito faleceu antes de tomar posse. Em seu lugar assumiu o vice-presidente José Sarney, que governou até 1990. No governo Sarney foi instituída uma nova constituição (1988) que estabeleceu, entre outras coisas, eleições diretas para Presidente da República; também foram estabelecidos direitos individuais e coletivos para os indivíduos e foi proibida a ingerência do Estado nos sindicatos.

Assim, encerrou-se oficialmente um período que se caracterizou pela opressão e repressão que foram dissimuladas ou transmutadas em democracia pelo aparelho estatal, que não deu tréguas aos 'inimigos' da nação. Na letra das leis como o AI 5 estava a defesa da "autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana." Nas ruas e nas casas por todo o país esteve a tentativa de silenciar um povo, ditar seus desejos, suas necessidades e direcionar seus passos. Uma complexa rede de controle foi erigida nacionalmente, subtraindo de todos o direito a opinião, ao posicionamento particular e as suas manifestações. Fatos foram distorcidos e conceitos também; muitos cidadãos acreditavam que suas verdades eram falsas diante de verdades que não podiam ser contestadas e por isso mesmo, verdades maiores; outros calaram as suas ou sofreram por, declaradamente, não aceitar a dos outros. Formas de alienação e subordinação muito particulares foram forjadas nesse processo, formando corpo de doutrina e prática impostas sobre os setores sociais submetidos e expropriados, de certa forma, do direito de si pelo Estado autoritário. Esses

elementos contrariavam nobres princípios humanos, supostamente defendidos pelo regime ditatorial, como a dignidade, a liberdade e, de modo conjunto, a democracia. Está claro, não houve maiores preocupações em respeitá-los, houve sim, preocupação em fazer com que o sistema fosse respeitado, perpetuado, enaltecido sobre a espontaneidade cultural que foi sufocada, sobre a educação que, como será visto a frente, foi destorcida e desfigurada, e sobre toda uma organização e conscientização políticas, embora incipientes, que foram desarticuladas e silenciadas a ponto de, em certos casos, terem se desintegrado. Esse efeito não foi total nem em todos os segmentos submetidos ao controle do Estado, mas os indícios apontam para uma ampla ação, organizada e solidamente fundamentada, enquanto doutrina, em favor de interesses capitalistas multinacionais, em favor de poder político e econômico. Nesse período a concentração de renda em torno de uma minoria cresceu muito e o povo recebeu a conta por isso.

É consenso entre os estudiosos da época da Ditadura Militar que o aspecto econômico, político e social do país se tornou, em vários sentidos, um campo de pobreza e abandono. Não foi com a Ditadura Militar que esses fatos surgiram no Brasil, pois, como será visto mais à frente, todos os sistemas trazem consigo, em maior ou menor grau, formas de exploração, de luta e destruição; mas nesse período a injustiça, a pobreza, a desigualdade, a opressão e o abandono social prosperaram significativa e intencionalmente a partir de intervenções específicas do aparelho estatal brasileiro, visando seu benefício.

De fato, com o governo de José Sarney as coisas mudaram. Era o fim da ditadura, do governo civil-militar brasileiro, voltado, fundamentalmente, para os grandes interesses do capital multinacional e associado no país. Contudo, há aqueles que lembram do Senador José Sarney como um grande defensor da ditadura, um dos porta-vozes do regime militar, que pouquíssimo tempo após ter se desvinculado da situação, candidatou-se pela oposição, tornando-se defensor de posicionamentos que renegara por vinte e um anos. Mas essa história pertence a um outro tempo, o de uma nova República, que não cabe na leitura do tempo que pretendo fazer aqui¹⁴.

¹⁴ Na elaboração desse capítulo, além da consideração das obras de Rizzo (1987), Brum, (1984), Cerezer (2002), Dreifuss (1981), entre outros mencionados nas referências ao final do trabalho, foram consideradas as lições e discussões nas aulas de “Constituição do Campo Educacional: Entre Teorias e Práticas”, e de “Educação, Cultura e Política”, ambas, disciplinas básicas Gerais do Curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Também contribuíram para elaboração desse

5.2 A Educação Institucionalizada no Período da Ditadura Militar no Brasil

Com o estabelecimento da Ditadura Militar no país, o novo governo federal passou a implantar as suas estratégias econômicas e políticas, associadas a toda uma reestruturação no quadro social brasileiro. Esse processo envolveu uma série de transformações visando proporcionar à elite governista, vitalidade institucional e operacional no comando da nação, o que se deu, inclusive, através de importantes modificações na educação institucionalizada, que passou a figurar como importante mecanismo de influência e de disseminação das diretrizes estatais sobre a sociedade. Com essa perspectiva, redefinições governamentais no campo educacional foram sendo estabelecidas, fundamentalmente, através de um forte viés político.

O Plano Nacional de Educação do ex-presidente João Goulart, logo foi substituído pelos planos e leis específicas dos governos militares, de forma a estabelecer uma educação institucionalizada de acordo com as novas 'propostas' para o Brasil, que envolviam, como visto anteriormente, os interesses do capitalismo internacional. Assim, gradativamente, o ensino passou a sofrer ingerências que foram transformando seus fundamentos e racionalizando sua aplicação de modo a tornar-se conveniente a situação político-administrativa de então. Isso fez da Ditadura Militar um período absolutamente ideologizado em termos educacionais.

Joel Martins, em entrevista a Buffa e Nosella (1991), amplia temporalmente essa perspectiva, afirmando que desde 1930 a educação brasileira fora caracterizada por processos de manipulação da mente dos indivíduos. Contudo, durante o regime militar, esses procedimentos assumiram um caráter profundamente articulado e complexo, revelando-se, entre outras formas, no próprio sufocamento do debate educacional através de mecanismos repressivos e controladores dos sujeitos.

Era fundamental à estabilidade político-econômica do novo regime, dominar as massas e frear o potencial transformador contido na educação, ao mesmo tempo em que os governantes se valeriam dela para o robustecimento da sua condição hegemônica na sociedade. Com esse objetivo, uma legislação que tratasse

texto, a leitura de uma série de textos à disposição na Internet, a respeito do regime militar no país (devidamente relacionadas no final do trabalho).

satisfatoriamente das questões educativas foi sendo instituída, baseada principalmente, nos Atos Institucionais. Aos poucos, isso foi se refletindo em um controle rígido sobre os currículos, programas e disciplinas escolares, utilizando-se, recorrentemente, de coerções e imposições que dificultavam o pensamento que pudesse levar a contestação e ao desejo de mudanças.

De uma forma geral, as novas leis que passaram a nortear a educação valorizavam formas de ensino que negligenciavam o caráter humanista como pressuposto de uma relação educativa institucionalizada. Os homens do IPES, novamente, tiveram participação direta nessa postura, pois criticavam abertamente as concepções humanistas na educação, considerando-as como não-condizentes com a realidade. O governo federal, por sua vez, acreditava que o ensino institucionalizado deveria estar intimamente ligado ao mundo do trabalho, como forma de impedir o engajamento de estudantes em movimentos políticos. Esses fatores aliados à desconsideração dos intelectuais brasileiros atuantes no período, fizeram com que predominasse no Brasil, uma concepção educacional importada e tecnicista.

Essa interferência estatal na educação brasileira configurou-se como uma ação de mão dupla que, de um lado, envolvia imposições verticais na organização social e, de outro, representava uma intervenção horizontalizada, muito próxima dos indivíduos, de modo a conduzir o processo de desenvolvimento nacional em moldes pré-determinados e controláveis, ou seja, foi estabelecida uma tentativa de incutir uma espécie de programa, ordem-mestra, em cada indivíduo da sociedade (normalização¹⁵). Um exemplo dessa horizontalidade foram às pressões psicológicas sobre a população, que levaram a uma forte rejeição e ao temor por parte do povo, ante aos comunistas. Assim, a estratégia principal era controlar a sociedade e atender as necessidades para a sustentação do regime e seus princípios. Esse fato, exigia do poder público a contenção de ideais que contrariassem os planos e as decisões governistas, sabidamente pelo poder central, opressores do povo e inviáveis sem um sistema rígido, em virtude das próprias exigências do desenvolvimento capitalista sobre as camadas populares. Por isso a instauração de um processo de conformação social através da educação. Desta forma, os sistemas de ensino constituíram-se, ou antes, foram constituídos como

¹⁵ Conceito utilizado por Morin, representando uma condição de conformismo, “limites a não ultrapassar, palavras a não proferir, conceitos a desdenhar, teorias a desprezar” (2001, p. 31).

importantes instrumentos do governo federal na criação de condições favoráveis aos interesses elitistas brasileiros, coincidentes com os interesses multinacionais e associados.

É desnecessário dizer que princípios autoritários serviram de diretriz para muitas dessas intervenções no sistema de ensino nacional, que, entre uma lei e outra, acabaram priorizando algumas disciplinas curriculares e desprestigiando outras, como a Filosofia e a História, que sofreram uma forte manipulação governamental. O Estado, de uma forma geral, via nessas disciplinas, possibilidades potencializadoras de virtudes perigosas aos ideais preconizados por seu regime. De outro lado, houve aquelas que foram criadas e/ou supervalorizadas pelo governo, como a Educação Moral e Cívica, instituída em caráter obrigatório em todos os níveis de ensino do país.

Essas reorganizações, como a própria criação da Educação Moral e Cívica, serviram como importante mecanismo difusor da ideologia governamental, reforçando as estratégias de eliminar pensamentos de oposição ao governo, ao mesmo tempo em que enaltecia os princípios e valores da 'revolução' de 64, e do país, de uma forma mais ampla. Sua implantação ratificou e intensificou uma postura radical quanto ao regime que deveria vigorar em termos de valores e idéias. Nesse contexto – o das verdades válidas – muitos educadores foram perseguidos, presos, torturados, ou exilados, pesando contra eles, acusações de subversão e de conspiração contra a pátria.

As formas de pensamento impostas se tornaram hegemônicas, e ao passo que eram reproduzidas no campo educacional, contribuía ainda mais para distorcer a realidade e, de certa forma, manobrar a população. Para tanto, foi intensa a veiculação de conceitos, posturas e valores que deveriam imperar em termos nacionais, desarticulando formas de reflexão sistemáticas, conscientes e profundas a respeito das reais condições vigentes no país. Todos esses fatores, indicam que a ideologia governamental envolveu a educação em um aspecto despolitizado, e de certa forma, alienante, em função da inconveniência, no período, de uma sociedade contestadora e transformadora.

Por isso mesmo, até os movimentos de educação popular, que haviam surgido no início dos anos 60, foram extintos pelo novo regime. O problema, mais uma vez, consistia no destacado caráter político-ideológico envolvido nos processos de alfabetização de adultos. A existência de movimentos daquela natureza

representava um perigo à estabilidade e a governabilidade da nação, uma vez que a conscientização das suas condições conjunturais, poderia levar a transformações na ordem social.

Contudo, a desintegração daqueles movimentos, desencadeou um efeito colateral incômodo ao Estado brasileiro e aos seus maiores representantes políticos, qual seja, o alto índice de analfabetismo na população brasileira. Isso era vergonhoso a um sistema que tanto valorizava o patriotismo e o desenvolvimento nacional. Por essa razão, o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL, através do qual tentou suprir uma necessidade agravada por suas próprias decisões. Com esse movimento, a elite governista objetivou um processo de alfabetização que fosse politicamente neutro, ou seja, desligado da realidade conjuntural brasileira; estratégia que não obteve sucesso, de acordo com os índices de analfabetismo no Brasil, dez anos após a instituição do MOBRAL.

Ainda assim, várias ações governamentais por um “desenvolvimento com segurança”, no contexto educacional, foram implementadas e executadas a partir de uma perspectiva despolitizada e utilitarista, até porque, o enfoque dos projetos educacionais do poder público indicavam uma destacada preocupação em compatibilizar a política educacional com a política econômica do país, sem maiores preocupações com os problemas sociais.

É importante, mais uma vez, considerar que o governo brasileiro não esteve sozinho em toda essa organização político-ideológica. Entre os anos de 1964 e 1968, os presidentes militares, Humberto Alencar Castello Branco e Arthur da Costa e Silva, firmaram uma parceria com os norte-americanos, através do MEC, que resultou em doze acordos com a United States Agency International for Development (USAID). Essa parceria foi tão importante que influenciou reformas e leis educacionais mesmo em anos subseqüentes a sua extinção. Entre os acordos MEC-USAID estabelecidos, estavam o aperfeiçoamento do ensino primário, a assessoria técnica americana para melhoria do ensino médio, para modernização administrativa Universitária, e de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais.

Os estudantes não concordavam com esse assessoramento e protestavam contra o caráter importador que a educação brasileira estava assumindo. Importação, essa, materializada, segundo Ghiraldelli (1994), na aplicação de moldes escolas-empresa no país, como os norte-americanos, ao lado do governo federal, vieram a postular para as universidades brasileiras.

O MEC, nessa linha de adequação do sistema de ensino à realidade político-econômica do país, organizou ainda, entre os anos de 1965 e 1968, quatro Conferências Nacionais de Educação, disseminando suas idéias a respeito do ensino institucionalizado. No mesmo ano de 1968, foi promovido pelo IPES, o Fórum intitulado “A educação que nos convém”, que de acordo com Silveira (1986), enfatizou “educação e trabalho, recursos humanos, (e) investimentos em educação”. Era delineado, pois, um caminho que se tornaria regra com a instituição da lei n.º 5.692/71, qual seja, o atrelamento prioritário e fundamental entre educação e trabalho.

Essa postura foi modificando consideravelmente a concepção brasileira de educação. De acordo com Dreifuss:

O conceito de educação muda substancialmente. Transforma-se em capital humano que, devidamente investido, pode produzir lucro social e individual. Entretanto, a educação é vista como investimento apenas quando prepara indivíduos para o trabalho. (...) É instrumentalizada para o trabalho, de maneira que o indivíduo se torne mais produtivo na empresa que o contrata (1981, p. 443).

Essa compreensão revela uma tendência muito forte no ensino durante a Ditadura Militar no Brasil, que foi, fundamentalmente, a ênfase em uma educação de caráter técnico-funcional, ou seja, preocupada estritamente com aspectos específicos e práticos. Com isso, esperava-se facilitar a acessibilidade do e para o país, no jogo do capitalismo internacional, associado a toda uma política econômica em curso. Evidentemente, não eram todos os homens do governo que desejavam esses rumos, como afirmou Jarbas Gonçalves Passarinho, em entrevista a Buffa e Nosella (1991), mas na prática, a população brasileira esteve sujeita a uma série de diretrizes educacionais que se revelaram excludentes, alienantes e consideravelmente estéreis em relação aos seus nomeados objetivos.

De outra forma, seria ingênuo acreditar que essas imposições estabelecidas pelo regime foram sentidas e vividas passivamente no meio estudantil. As universidades representaram um pólo de resistência aos governos autoritários, sendo local onde os estudantes se organizavam e exigiam reformas políticas e sociais – entre elas, a própria reforma universitária. Quanto a essa última, de acordo com Ghiraldelli (1994), o presidente Costa e Silva percebeu que suas medidas repressivas não eram suficientes para acalmar as manifestações estudantis e se

adiantou em relação à organização do setor protestante, criando o Grupo de trabalho da reforma Universitária, contando, mais uma vez, com a assessoria do IPES e da USAID. Desse modo, o governo apresentou a sua reforma do ensino superior através da lei n.º 5.540/68, de forma que suas preocupações foram representadas em seu conteúdo.

A lei instituiu a departamentalização na Universidade que, juntamente com a matrícula por disciplina, acabou dificultando a organização dos estudantes. De acordo com Guiraldelli (1994), a idéia era estabelecer um sistema de universidades-empresa, pois eram valorizados para elas, princípios de produtividade e racionalidade, enfatizados nos acordos MEC-USAID. Na prática, isso levou a um aumento da burocracia dentro dessas instituições, que perderam em agilidade, mas proporcionou, de outro modo, um efeito favorável ao regime de governo, pois gerou a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos dos cursos superiores. Essas foram ações significativamente abrangentes porque, ao afetar as instituições de ensino superior, além de dificultar a organização estudantil, influenciaram a formação dos futuros profissionais, inclusive professores, que atuariam em sociedade.

Porém, o controle e as limitações impostas às universidades e conseqüentemente aos estudantes do ensino superior, não se deram apenas em forma de leis como a 5.540/68. Nas palavras de Joel Martins em entrevista a Buffa e Nosella, foi registrado o seguinte:

Paravam um camburão aí na porta da Universidade e pegavam o primeiro que saísse. De repente, vinha a polícia do exército, invadia sua sala, levava os seus livros. Tivemos um período de invasões sucessivas (1991, p. 150).

Além disso, as universidades públicas, de forma geral, tiveram sua expansão e suas verbas reduzidas, enquanto em outro extremo, o poder público estimulava o crescimento de instituições particulares de ensino. Esses fatos, mais uma vez, não ocorreram sem a voz ativa dos estudantes em protestos contra a política governamental. No entanto, as manifestações logo foram reprimidas, em grande parte, quando ainda eram incipientes em sua organização, por obra do serviço de informação do regime militar, que se valia de infiltrações e espionagem de dentro do movimento estudantil.

Entre as providências de natureza prática – repressivas – para acalmar o clima social, o governo valeu-se da repressão policial e dissolveu, legalmente, a

União Nacional de Estudantes (UNE), esperando, assim, desintegrar as articulações de uma organização com potencial revolucionário de abrangência nacional.

Em meio a esse contexto, a reforma 5.540/68 permitiu a adaptação e a regulamentação de uma estrutura educacional que favoreceu a hegemonia política da elite dominante, enquanto a economia nacional, por sua vez, continuava com suas tendências ligadas aos interesses multinacionais e associados. Foi nessa perspectiva que o governo estabeleceu ainda o Decreto-Lei n.º 477 de 26 de fevereiro de 1969, demonstrando uma clara preocupação com a conduta das pessoas envolvidas com a educação. A Lei estabeleceu toda uma regulamentação comportamental nas escolas, limitando professores, alunos e funcionários a práticas profissionais despolitizadas. Algumas passagens do Decreto-Lei podem ser esclarecedoras nesse sentido:

Art. 1.º - Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
I – Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe desse movimento;
(...) III – Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
(...) VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (Schuch, 1972, p. 148).

Esse Decreto configurou-se como uma determinação significativa principalmente pelas implicações a que estavam sujeitos aqueles que o infringissem. Se os professores ou funcionários dos estabelecimentos de ensino fossem enquadrados em algum artigo, eram demitidos e não podiam ser nomeados ou contratados para serviços da mesma natureza, por um prazo de cinco anos. A penalidade para alunos era o desligamento da instituição e a proibição de matrícula em qualquer outro estabelecimento de ensino por um prazo de três anos. Nessas condições, o comportamento dos sujeitos relacionados ao campo educacional foi sendo, cada vez mais, determinado, de modo que a liberdade de cada um ficou estreitamente delimitada, suas vozes, aos poucos, foram silenciadas e seus pensamentos próprios, censurados.

Contudo, o governo ainda instituiria uma outra diretriz educacional importante. Tratou-se da Lei 5.692/71, que em sua elaboração, também sofreu influência do

IPES e até mesmo do pensamento norte-americano, mesmo não havendo, oficialmente, acordos MEC-USAID na época em que foi elaborada. Isso se deve a todo o assessoramento educacional prestado em anos anteriores pelos técnicos americanos e a forte dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, caracterizando o país como um importador não só de elementos materiais.

A lei 5.692/71, em seu artigo primeiro reza o seguinte:

Art. 1.º - O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Schuch, 1972, p. 65).

Ao generalizar o ensino profissionalizante, a intenção do governo era remediar as carências e demandas sociais por educação e emprego, mas algumas particularidades fizeram com que essa legislação não obtivesse êxito. Entre as causas, está o fato de as escolas privadas terem conseguido infringir a lei ministrando um ensino preparatório para a Universidade. Isso ocorreu porque, de um lado, o ensino profissionalizante onerava as escolas particulares diminuindo seus lucros, e de outro, porque não atendia a demanda das famílias que matriculavam seus filhos nessas instituições. As escolas públicas, por sua vez, não puderam escapar ao controle estatal, sendo obrigadas a respeitar a legislação. O resultado, foi uma acentuação das desigualdades sociais que já vinham de outros tempos, uma vez que, aos pobres, restava a fraca escola pública e profissionalizante, que muitas vezes não atendia minimamente ao mercado de trabalho. Assim, o povo acabou excluído de maiores possibilidades de progresso na vida estudantil e profissional.

Uma outra questão fundamental acerca do insucesso da lei que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, foi justamente o caráter impositivo e distanciado da sociedade em sua elaboração, diferentemente da lei n.º 4.024/61, que embora não tenha sido considerada um grande avanço em termos educacionais, foi amplamente discutida até o momento de sua instituição. É nesse sentido que Buffa e Nosella, comentaram lei n.º 5.692/71:

Em que pese o fato de essa discussão entre os educadores ocorrer nos limites traçados pelo Estado, deve-se afirmar que, nessa época, algum debate houve, fortemente influenciado pela ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano. O MEC acreditou ser possível uma lei justa, avançada, democraticamente discutida, apenas porque homens esclarecidos,

“apartidários”, eram convidados a integrar as Comissões, e porque o Congresso funcionava, quando, na verdade, a sociedade inteira era proibida de se organizar e debater democraticamente. Assim, nessas condições, a Lei n.º 5.692/71 que reformava todo o ensino anterior a Universidade, e que continha pontos importantes, acabou sendo uma utopia, ao pretender eliminar na escola as diferenças sociais que o monopólio acentuava, e ao pretender dar ao aluno uma determinada profissão, coisa que o capital, já naquele momento, não pedia à escola (1991, p. 143-144).

Na verdade, o desenvolvimento tecnológico e financeiro das grandes empresas acabou exigindo da sociedade uma coisa para a qual ela não estava preparada. As novas tecnologias empresarias exigiam uma mão de obra capaz de se adaptar e assumir tarefas novas rapidamente. Nessa ordem, um operário com conhecimentos gerais era mais útil do que aqueles que possuíam, apenas, conhecimentos específicos e estanques. Mesmo assim, o Estado insistiria com o ensino profissionalizante até o governo de João Baptista Figueiredo, último presidente do regime militar.

De qualquer forma, não foi somente do ensino profissionalizante que os governos militares se valeram no campo educacional a partir de 1971. É possível a verificação de uma outra estratégia bastante significativa para a estabilidade do regime, presente na própria lei 5692/71 em seu artigo sétimo. Esse, ratifica para o ensino de 1º e 2º graus o conteúdo do Decreto n.º 869 de 12 de setembro de 1969, que em seu artigo 1.º fez valer o seguinte:

Art. 1.º - É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país (Conselho Estadual de Educação, 1981, p. 38).

Tratava-se da inclusão de uma nova disciplina nos currículos escolares que, junto com a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e o Estudo de Problemas Brasileiros, formava uma frente de doutrinação, conformação e manipulação da sociedade, valendo-se de tentativas de padronização de condutas e da utilização de noções como o patriotismo, de forma a exacerbar um sentimento nacionalista, coisa que realmente não acontecia nos termos da política econômica brasileira.

De acordo com Cerezer:

Essa defesa e exaltação da revolução de 64 tornaram-se realidade principalmente por meio da obrigatoriedade do ensino da Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e do Estudo de Problemas Brasileiros, este no ensino superior, deixando de lado a formação essencialmente humana e política dos sujeitos. Em outras palavras, limitava a formação de sujeitos críticos e politizados em relação ao contexto histórico/político vivido no Brasil. Essas ações acabaram influenciando diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, limitando e enfraquecendo a atuação do magistério por meio das inúmeras reformas e imposições na legislação educacional (2002, p. 72).

Esse processo foi acompanhado por um outro passo do poder central em direção a desmobilização dos estudantes do 2º grau, analogamente ao que ocorreu com os estudantes do ensino superior. Tratou-se da intervenção governamental nos grêmios estudantis, que foram transformados em centros cívicos sob a tutela de professores de Educação Moral e Cívica selecionados para a função. Isso foi determinado pelo Decreto n.º 68.065 de 14 de janeiro de 1969, que regulamentou o Decreto-lei n.º 869, e estabeleceu, entre outras coisas, o seguinte:

Art. 32.º - Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de centro cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando (Schuch, 1972, p. 51).

No parágrafo 2.º do referido artigo, ficou especificado que os centros cívicos deveriam:

a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: **caráter**, com base na moral, tendo fonte Deus, nos termos do preâmbulo da Constituição do Brasil; **amor à Pátria** e às suas tradições com capacidade de renúncia; **ação** intensa e permanente em benefício do Brasil (Schuch, 1972, p. 51).

Essas determinações configuraram-se como tentativas de alheamento dos sujeitos em relação à realidade social. A exacerbação do civismo e de um amor incondicional à pátria trajava de verdade única uma série de ideais e de princípios culturais que, além de não condizerem com o que realmente vivia-se no país, limitava consideravelmente o afloramento de outros princípios e outras formas de cultura em diferentes segmentos sociais. Particularmente, o currículo escolar, contribuiu de maneira significativa para o relativo sucesso dessas formas de condicionamento e controle Estatal sobre a população.

De uma forma geral, os sistemas de ensino, como o restante da sociedade brasileira, conviveram com distorções e desigualdades que afetaram consideravelmente seu funcionamento conjuntural. Ainda, observando as datas de instituição de algumas leis, fica evidente uma espécie de bombardeio sobre a articulação popular. Nesse aspecto, destacaram-se, pela pequena diferença de tempo entre as promulgações, pelo impacto que causaram a partir de seu campo de regulamentação e pela margem de ação que propiciaram, a reforma Universitária em novembro de 1968, a instituição do AI-5 em dezembro de 1968, e a criação do Decreto-Lei n.º 477, em fevereiro de 1969. Esses resultaram em coerção e silenciamento da população brasileira, em que pese nessas circunstâncias o caráter militante dos estudantes que foi construído historicamente, em favor da sociedade. Desta forma, uma grande parcela do povo foi submetida a um controle, que só não foi total, porque não conseguiu ser, mas que conduziu ao seu gosto, como e até onde pode, os interesses da elite detentora de poder político, econômico e militar no país. A educação, nesse contexto, serviu a conformação e a manipulação popular, por meio de uma concepção tecnicista, profissionalizante, e consideravelmente despolitizada de ensino, resultando sob vários aspectos, em uma prática estéril. Esse conjunto de fatores, que certamente não encerra toda a história dos vinte e um anos de regime militar, contribuiu para conotar negativamente no país, o período compreendido entre os anos 1964 e 1985.

5.3 A Educação Física no Período da Ditadura Militar

A Educação Física também teve um papel importante nesse contexto. Com o Decreto-lei n.º 705/69 (Diário Oficial de 28/07/69), a disciplina passou a ser prática obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, alterando o artigo 22 da lei n.º 4024/61, que a tornava obrigatória apenas nos cursos primários e médios, para alunos com até dezoito anos de idade – o que não significa que sua existência na organização escolar tivesse sofrido transformações, durante o regime militar, somente a partir dessa data.

De fato, como sugere o estudo realizado por Ghiraldelli (1988), a produção teórica acerca da Educação Física brasileira entre os anos de 1964 e 1985, se caracterizou, essencialmente, pelo estabelecimento e difusão de um forte ideal competitivo e de “superação individual”, em favor da formação de valorosos

indivíduos e, conseqüentemente, de uma poderosa nação moderna¹⁶. Desta forma, a organização da disciplina e seus conteúdos, foram baseados em teorias da ordem do “Treinamento” e da “Medicina Desportiva”, objetivando-se implementar suas possibilidades de ação no alcance de grande parte da sociedade, como mais um mecanismo despolitizado, despolitizador e desmobilizador dos movimentos sociais no país, ao passo que direcionava a energia e o pensamento da população para práticas mecânicas, na esteira do esporte-competição.

Nas palavras de Guiraldelli:

Aqui a Educação Física fica reduzida ao “desporto de alto nível”. A prática desportiva deve ser “massificada” para daí poder brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas. No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos, etc. ficam submetidos ao desporto de elite. (...) A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, símbolo de verificação de performance (1988, p. 20).

Essa compreensão do autor encontra respaldo na lei nº 69.450/71, promulgada por Emílio G. Médici e Jarbas Passarinho, qual seja:

Art. 1º - A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (Conselho Estadual de Educação, 1981, p. 96).

E, ainda, no artigo 3º, parágrafo 1º da mesma lei:

(...) A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino (Conselho Estadual de Educação, 1981, p. 97).

Uma Educação Física pautada no rendimento, desligada de maiores reflexões é mais um indício que auxilia na compreensão dos interesses priorizados pelos dirigentes brasileiros na condução do país, e ainda, demonstra a relação intrínseca entre a disciplina em questão e a idéia de uma educação tecnicista. Ao considerar esse contexto educativo, Castellani Filho (1994), fez menção de que a Educação Física não se destinava a cuidar dos homens, mas da força de trabalho; o que seria

¹⁶ Em contraponto a corrente Pedagogicista da Educação Física, que foi hegemônica no Brasil, entre 1945 e 1964. Por essa tendência, valorizava-se não apenas uma prática disciplinadora e promotora da saúde, mas uma “educação do movimento”. (Ghiraldelli, 1988, p. 16).

outra estratégia de conformação da sociedade e de inclusão do Brasil no jogo do capitalismo internacional.

O próprio Castellani Filho menciona algumas características importantes da Educação Física após a lei n.º 69.450/71. Diz ele:

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (1994, p. 108).

A ênfase na aptidão física e na execução mecânica de movimentos, agregava a Educação Física escolar um entendimento de prática esportiva fundamentada em resultados quantificáveis. Essa idéia era reforçada pelo governo federal, que divulgava insistentemente exemplos de atletas e seleções nacionais que obtinham sucesso no esporte, e que, por isso mesmo, demonstravam o progresso brasileiro para o mundo.

Nesse período, inclusive, as grandes empresas eram incentivadas a manter em sua organização espaços físicos destinados a práticas esportivas. A ação nesse espaço educativo informal também favorecia a idéia de desenvolvimento proposta pelo Estado, uma vez que o desenvolvimento das qualidades físicas dos funcionários se refletiria em maior produtividade para as empresas. Mas isso não era tudo. A preocupação com o aspecto físico dos sujeitos, representava também uma ação preventiva em termos de segurança nacional, pois moldava o pensamento e canalizava a força e a atenção dos trabalhadores para práticas esportivas esterilizadas, afastadas de questões de ordem política. Assim, o mundo do jogo, do esporte, por sua vez, representou uma parcela dos esforços governamentais para manter coesa a nação sob uma ideologia.

Segundo Oliveira, essas idéias se baseavam no seguinte:

(...) numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis

de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas. As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas (2002).

Na verdade, esse autor em particular, desconfia da forma como a historiografia apresenta os fatos passados relacionados com essa poderosa ação Estatal sobre a Educação Física escolar, fazendo, justamente, uma crítica à forma abstrata e generalista das compreensões acerca da disciplina no contexto da Ditadura Militar. Contudo, seu entendimento sobre o porquê de tais considerações (generalizadoras) é, de qualquer forma, mais uma referência que dá a falar da história oficial da Educação Física no período do regime militar, em função de todas as condições que envolviam o governo federal, sua ideologia e a sociedade brasileira nesse contexto. Assim, a história do país passou, em algum grau, por essas determinações e imposições verticais, também, através dos princípios norteadores dessa disciplina. Por tal razão, o trecho acima reforça a própria idéia contida em Ghiraldelli (1988) e Castelani Filho (1994), entre outros, e nas leis instituídas pelo Estado, mencionadas anteriormente.

Nesse mesmo sentido é considerado o decreto-lei n.º 464/69, que enfoca o dever de se estimular nas universidades, atividades de Educação Física e desportos mantendo “orientação adequada e instalações especiais”. Mais uma vez, Castellani Filho, afirma que a presença da disciplina no ensino superior tinha uma finalidade específica e fundamental, qual seja:

(...) coube à Educação Física o papel de, entrando no ensino superior, por conta do Decreto-lei n.º 705/69, colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Evidenciavam-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pela “personagem” vivida pela Educação Física (1994, p. 121).

Tais análises sugerem que as atividades físicas e o caráter competitivo em que foram instituídas, bem como a valorização do brasileiro-desportista-herói, foram estratégias fortes de governo para o controle da população ao mesmo tempo em que se constituía como uma ferramenta de preparação de mão de obra – associada à presença da Organização Social e Política Brasileira e do Estudo de Problemas Brasileiros (ensino superior) – o que seria, na visão Estatal, potencializador de

grandes resultados para uma grande nação. Essa foi uma das formas, através da qual o governo brasileiro buscou um tão desejado progresso, seguro e calculado.

Tais estratégias, além de priorizarem (e por isso mesmo) uma Educação Física destinada, em grande parte, a uma regulação social, limitaram sua capacidade de ação enquanto componente curricular. Isso ocorreu, justamente, no momento em que um ideal governista encontrou e fomentou uma produção teórica carregada de princípios quantitativos, automatizadores, alienantes, legitimados no próprio progresso científico de áreas como a Fisiologia, a Biomecânica e o Treinamento Desportivo (Ghiraldelli, 1988). A História corrente tem reforçado essas afirmações, consolidando essa 'aura' que pairou sobre a Educação Física Institucionalizada no país, entre os anos de 1964 e 1985.

Diante desses e de uma série de outros argumentos e compreensões, que por uma necessidade de sistematização não fazem parte desse texto explicitamente, obrigo-me a considerar secundária a discussão de que já em períodos anteriores e em nível mundial a Educação Física era sinônimo de tecnicismo¹⁷. É importante estar claro nesse momento, que, segundo a História que nos é contada e tantas evidências das quais ela se vale, estratégias de ordem tecnicista e limitadoras estiveram presentes na ação do aparelho de Estado na condução da Educação Física escolar e, de forma mais ampla, na condução do sistema educacional brasileiro e da sociedade em geral.

De outro modo, estou certo de que este entendimento representa apenas uma parte da história, que como toda a compreensão histórica, está sujeita a erros, improbabilidades e falhas em seu restabelecimento e, aqui, me parece, carregada de uma linearidade que pode e deve ser corrigida, complementada, enriquecida em complexidade. Uma outra história se faz importante para essa história, sem, contudo, esquecermos que nesse contexto, 'ela' são várias ao mesmo tempo.

Com isso, pretendo dizer enfim, que a Educação Física passou pelos processos mencionados anteriormente, mas pode também, local e temporalmente, não ter passado por nenhum. Serão outras vozes (não-oficiais) que irão nos dizer como foi a seu tempo, essa disciplina na educação institucionalizada, especificamente em Cacequi, fato que, definitivamente, pode trazer ao grande

¹⁷ De acordo com Soares, in Oliveira (2002), a Educação Física já nasceu fundamentada na técnica e no rendimento físico.

esqueleto da História oficial, mais vida, com todas as implicações que essa noção envolve.

Assim, passo a seguir, a considerar alguns aspectos da relação dos homens em suas organizações, buscando referências que favoreçam a compreensão da vida em sociedade, que por sua vez afetou e afeta as individualidades e a processualidade histórica que as pressupõe.

6. A SOCIEDADE COMPLEXA: UMA INCURSÃO NECESSÁRIA

6.1 O Jogo Complexo da Vida Social

Os homens, ao passo de seu desenvolvimento, construíram gradativamente uma série de condições que tornaram possível tudo que dispomos hoje enquanto seres de ciência, de tecnologia, de mercado, etc. Isso foi feito, para o bem e para o mal, através de uma trajetória no tempo e no espaço, sem que, muitas vezes, se imaginasse aonde se chegaria ou o que se estava realmente fazendo em uma perspectiva conjuntural. Desde o surgimento da humanidade, passando pela origem das chamadas sociedades históricas até a atualidade, tem sido crescente a complexidade envolvida nesse processo, o que pode ser evidenciado em termos de todo um corpo de teorias, técnicas, métodos, rituais, estruturas e leis que formam pilares onde está assentado o mundo moderno globalizado.

Imaginar essa trajetória desenhada por nossos antepassados remete o pensamento, um sem número de vezes, para uma compreensão linear do seu processo evolutivo (que é também o nosso). Essa forma de raciocínio se tornou historicamente hegemônica, de modo que é difícil em um primeiro momento estabelecermos outra forma de compreensão que não seja dessa ordem, baseada na relação causa-efeito; contudo, essa é uma forma equivocada para qualquer entendimento relativo aos fenômenos humanos, como o próprio caso da processualidade histórica e as interações estabelecidas em âmbito social. Nesse sentido são muito válidas as palavras de Mariotti (2000) quando afirma a inadequação do pensamento linear quando aplicado aos problemas não-mecânicos. No campo das interações humanas não podemos afirmar os resultados dos encontros pelas primeiras causas observáveis e, em contrapartida, não há garantias no apontamento das causas pelos resultados de qualquer fenômeno ou ação, a não ser em um momento posterior. Constatações dessa natureza, mais que uma contingencialidade, revelam um alto grau de imprevisibilidade e incerteza quanto aos resultados de nossas intervenções e da nossa existência no mundo.

Isso não significa que a simplificação e a disjunção devam ser combatidas de forma a serem erradicadas dos processos de apreensão do mundo pelos sujeitos – até porque reside aí uma impossibilidade – mas devem ser, bem entendido, parte de um esforço de todo o conhecimento que só pode almejar esta condição se alimentado novamente por um espírito que reconhece as relações e as condições

denunciadoras da complexidade universal. É importante salientar mais uma vez: as coisas podem até serem enunciadas de forma simples, mas as condições de sua existência não o são. Da escala macroscópica à microscópica há cadeias, redes, interações em meio a ordem, mas também e fundamentalmente, em meio a desordens¹⁸. Essas, além de representarem a própria necessidade e condição de emergências em uma totalidade (qualidades novas provenientes de uma organização qualquer), em função dos encontros e das relações que suscitam, representam ao mesmo tempo, um produto resultante das formas de organização, portanto, inseparável dos processos dinâmicos em que se apresentam.

Nosso universo comporta essa compreensão em seus fundamentos e em suas mais sublimes produções. Tal condição implica características extremamente complexas e fugidias à apreensão pelos sujeitos. Nesse contexto, as simplificações são importantes meios de inteligibilidade, desde que se reconheçam tais processos como parte do entendimento, caso contrário, reifica-se irremediavelmente o concebido por não transcender o caráter restrito e incomunicável que as reduções estabelecem por seu efeito. Portanto, no esforço para conceber as relações entre os fenômenos, os sistemas, a matéria, o espírito, as culturas, as sociedades, a natureza, os fins devem, necessariamente, ser de outra ordem – que não racionalizadores e desintegradores – para que o conhecimento não seja vão.

Todas as circunstâncias que abrangem a emergência da vida ganham evidência nessa conjuntura e, de fato, qualquer empreendimento que vise estabelecer fundamentações relativas aos sujeitos, aos seus processos autoconstrutivos no mundo, deve considerar para isso a inextricável rede do qual fazem parte, mesmo que isso não garanta um caminho seguro a percorrer. Com essa preocupação ao definir as diretrizes à compreensão da História da Educação Física Institucionalizada no município de Cacequi, de forma que a tessitura e a riqueza originais da sua constituição fossem consideradas, três noções surgiram como fundamentais, quais sejam, o aparelho, os sistemas e a ecologia da ação. Essas, não são utilizadas por razões estéticas ou por uma afinidade conceitual com a minha forma de controlar esse processo de pesquisa, mas porque são elementos sem os quais interpretações referentes a processualidade histórica seriam parciais e sem validade para as formas de reconhecimento que mais se aproximam da

¹⁸ Morin. O Método 1: A Natureza da Natureza (2002).

problemática dos homens em suas circunstâncias relativas. Tal processo também envolve as formas de raciocínio linear e sistêmico, mas para serem transcendidas por formas complexas de compreensão.

Faz-se importante ressaltar, aqui, que não se trata de estabelecermos uma outra forma de redução, que tenderia a enformar toda a compreensão a respeito da história social através de três conceitos. Na verdade esses elementos nos remeterão a outras noções que estão ligadas e que auxiliam na interpretação e no desvelamento de muitas ocorrências para as quais formas 'duras' de pensamento não proporcionariam uma efetiva aproximação. Justamente nessa brecha causada ao entendimento do âmbito social (algo para além da linearidade) em uma perspectiva histórica, é que esses conceitos e o paradigma que pressupõem, permitem possibilidades teóricas, lógicas e de certa forma empíricas de problematização e compreensão. As definições a seguir podem ser úteis nesse sentido.

6.2 O Universo dos Sistemas

Na realidade vivemos em um universo de sistemas¹⁹. Por todos os lados, gerado e gerando um sem número de processos encontra-se esse fenômeno. Formam sistemas as máquinas, as idéias, o ambiente, as sociedades, os homens, a vida, construindo um mundo que não se revela de forma isolada e que não tem um princípio fundamental, um tijolo elementar enquanto parcela ínfima sobre a qual se erige o universo. Evocar a noção sistêmica é apelar, portanto, para um olhar que vê as coisas em sua organização, em suas interações, em sua complexidade. Uma vez emergido esse conceito e suas implicações de forma plena no horizonte da razão, transcende-se uma visão causal simples dos fenômenos, superam-se as noções disjuntivas e assume-se um grau considerável de relatividade e incerteza quanto ao conhecimento e as tessituras fenomenais que dão forma a tudo que existe.

Há sistema quando as propriedades combinadas de elementos diversos formam um todo gerador de emergências – qualidades novas - diferentes das produzidas por suas partes consideradas em isolamento; assim surgem átomos, moléculas, organismos vivos e de saltos em saltos, as sociedades humanas, entre outras tantas emergências sistêmicas, umas sobre, com e a partir das outras. Em

¹⁹ Morin. O Método 1: A Natureza da Natureza (2002).

função disso, esse fenômeno se impõe ao pensamento reflexivo alcançando extrema abrangência e profundidade na substituição que promove aos objetos da ciência clássica com sua lógica formal, que não concebe a complexidade do nosso universo em sua amplitude.

Entretanto, uma definição mais formal de sistema se faz necessária aqui. Embora o caráter sistêmico seja organizacional e portanto, complexo, essas organizações são reconhecíveis e definíveis em sua relatividade mediante suas características fenomenais e genéricas. Nas palavras de Morin (2002): “pode-se conceber o sistema como unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos”, apresentando algumas características importantes que o fazem e que fazem surgir:

(...) um sistema é uma unidade global, não elementar, já que ele é formado por partes diversas e inter-relacionadas. É uma unidade original, não-original: ele dispõe de qualidades próprias e irreduzíveis, mas ele deve ser produzido, construído, organizado. É uma unidade individual, não indivisível: pode-se decompô-lo em elementos separados, mas então sua existência se decompõe. É uma unidade hegemônica, não homogênea: é constituído de elementos diversos, dotados de características próprias que ele tem em seu poder (2002, p. 135).

A noção de sistema como uma unidade complexa envolvendo diferentes elementos ou estados que em conjunto produzem novas qualidades, trazem o entendimento de que tanto as partes que compõe uma totalidade, quanto a própria totalidade são condição e necessidade mútuas para a organização e a vida de uma unidade sistêmica. São, pois, os arranjos elementares entre seus diversos constituintes e a própria natureza dos componentes envolvidos em si, que estabelecem as qualidades novas que resultam desse estado global e garantem a sua continuidade indefinidamente. Isso, justamente, não significa dizer que tais qualidades derivam da soma dos seus elementos reunidos, mas representam um resultado totalmente novo em relação ao produto das partes consideradas em isolamento. De fato, o todo, enquanto unidade que agrega de forma organizacional uma ampla diversidade, representa algo diferente do que a simples soma das partes que o compõe. Em primeiro lugar há que se considerar o fato de a dinâmica da organização conjugar o resultado ou os estados dos elementos formadores da globalidade atualizando uma produção que não seria possível sem a interação promovida por esse processo; de outro modo, as associações restringem, em certo nível, algumas possibilidades/características das partes interligadas, o que faz com

que o todo seja algo que não possa ser deduzido das suas unidades funcionais e estruturais em si. Enfim, é importante que se compreenda que os resultados dessa organização que engloba diversidade e a unidade ao mesmo tempo, são de qualquer forma um salto lógico, mesmo que saibamos previamente as condições da sua emergência (Morin, 2001).

Por outro lado, podemos afirmar que também as partes são mais do que a totalidade a qual pertencem devido às próprias imposições que toda a forma de organização as inflige, virtualizando antagonismos (nunca totalmente) e partes de suas propriedades particulares que seriam inviabilizadoras do sistema e suas emergências. Assim é possível dizer que a noção sistêmica traz uma indicação da complexidade universal e revela a sua própria complexidade no caráter organizacional a partir do qual faz surgir interações formadoras de unidades de qualquer natureza. Portanto, os sistemas são definíveis em suas características, que não são fixas, e não dominam totalmente suas partes que, ainda assim, não lhe escapam a alguma forma de controle.

Não devo esquecer, no entanto, que destacando a unidade global como sendo mais e menos do que as partes que a integram, outras afirmações a seu respeito também são verdadeiras. Sendo fiel a perspectiva original desse trabalho e amparado no estudo de outros autores baseados no paradigma da complexidade, é possível afirmar, ainda, que as partes são mais do que as partes e que o todo é mais e menos do que o todo, ao mesmo tempo. Contudo, não é minha intenção abordar aqui todos processos possíveis referentes aos sistemas. Um estudo dessa natureza demandaria outro empreendimento. O grande destaque que pretendo dar é para a forma complexa de organização da sociedade e a sua compreensão a um certo nível; movimento que exige em sua reflexão a noção de sistema, seus fundamentos básicos e conseqüentemente, a noção de aparelho e de ecologia da ação – que espero, fique claro em um segundo momento. Uma vez feita essa ressalva, voltemos à tessitura de idéias que dão corpo a esse pensamento.

Tais processos (sistêmicos) quando considerados no âmbito da vida humana representam produções fantásticas. Nas palavras de Morin:

A consciência, a liberdade, a verdade, o amor, são frutos, flores. Os encantos mais sutis, os perfumes, a beleza dos rostos e das artes os fins sublimes aos quais nos dedicamos são eflorações de sistemas de sistemas, de emergências de emergências de emergências... Elas representam o que há de mais frágil, de mais alterável: um nada os

deflorará, a degradação e a morte os surpreenderão em primeiro lugar, enquanto nós os acreditamos ou os desejaríamos imortais (2002, p. 142).

Essa relação tênue intrínseca entre uma totalidade e suas produções (emergências) se deve, entre outras coisas, a própria diversidade que alimenta a sua existência e funcionalidade. Está claro, toda organização ativa gera e é gerada por desordens (calor, encontros aleatórios como os que deram origem ao nosso universo)²⁰, competições e predações (ecossistema), que também colaboram para sua evolução. Nesse contexto, a complementaridade e a solidariedade entre os elementos que a constituem, se fazem local e temporalmente maiores que os erros e desvios que ela envolve e nos quais ela emerge. Estes em sua maioria são virtualizados pelos processos de organização e reorganização, inclusive, mediante a retroação das emergências sistêmicas sobre as partes que a fazem surgir. Desse modo entende-se que os sistemas produzem e se produzem com a desordem, com a agitação e a sua capacidade de comportar os erros, corrigi-los e/ou virtualizá-los, permite que eles se mantenham e evoluam no tempo, retardando o que é inevitável: a sua morte.

Em algum momento os desvios assumem caráter atualizado e ao chegarem além de uma certa capacidade organizacional de regulação e controle destroem a unidade sistêmica. Enquanto isso não acontece essas unidades vivem de forma complexa, apresentado um fechamento ao seu exterior – o que define relativamente as suas fronteiras e a sua unidade – e, ao mesmo tempo, uma abertura ao seu meio ambiente, que lhe permite as trocas necessárias a sua atividade organizadora (energética, por exemplo). Isso também é válido para os sistemas não ativos, possuidores de uma organização fixa, que também assumem formas de abertura e fechamento em relação ao ambiente, embora sejam de outra ordem²¹.

Contudo, apesar do esforço para complexificar a noção de sistema e sua organização, essa não têm validade e é igualmente ilusória enquanto conhecimento se for ignorada uma outra condição não mencionada até agora, qual seja, a dos sujeitos que refletem e formam os fenômenos que envolvem a noção sistêmica. Esta condição foi omitida nesse pequeno contexto, até o momento, por ser aqui bem mais que um esclarecimento teórico a respeito das noções por mim utilizadas. Trata-se de

²⁰ Morin. O Método 1: A Natureza da Natureza (2002).

²¹ Morin. O Método 1: A Natureza da Natureza (2002).

um princípio norteador dessa proposta, na dependência dos conceitos e processos que a tornam viável; o que em verdade é mais um processo de sistematização, no sentido literal do termo. Os sujeitos são a grande fonte, os grandes construtores e restabelecedores da história individual, local, regional e social que será abordada através das noções que surgem nesse contexto reflexivo, mas que por uma linearidade argumentativa da qual não consigo facilmente escapar, deverão aguardar, ainda, um momento posterior para ganharem voz.

6.3 O problema do aparelho

Entre os sistemas, alguns possuem uma estrutura central de comando que controla os principais processos da sua organização. Isso ocorre fundamentalmente nas máquinas artefatos e nos seres vivos que possuem um sistema central de computação, embora suas condições existenciais sejam radicalmente diferentes umas das outras. Essa condição destacada de comando, responsável pela proteção, ordenação, controle e regulação dos sistemas é o que podemos chamar de aparelho. Sua função é transformar a informação em programa, ou seja, impor ao sistema uma forma de organização (Morin, 2002). Contudo, ao mesmo tempo em que a existência desse controle é indispensável à dinâmica de reorganização permanente das totalidades que o possuem, ele não pode responder por todas as relações estabelecidas em seu meio. As redes de interação e as suas micro-emergências são em muito o resultado do que poderíamos chamar de uma eco-organização²², ou seja, uma organização no ambiente a partir das interações entre as partes que lhe constituem; essas, ao mesmo tempo em que estão submetidas, submetem, desconhecem e são desconhecidas pela totalidade e os aparelhos, de alguma forma. Nesse ponto, os sistemas, ainda que sujeitos a um centrismo computacional assumem formas de organização descentralizadas ou o que poderia ser chamado de uma organização acêntrica e/ou policêntrica (Morin, 2001). Eis o caráter dos sistemas, que como signos de complexidade são chaves nas formas de reflexão e conhecimento a respeito das coisas do nosso mundo, que por consequência, assumem um status superior ao da reificação. As coisas não são mais coisas, pelo menos não da forma como foram concebidas historicamente – e em grande parte ainda o são.

²² Morin. Método 2: A Vida da Vida (2001).

De qualquer modo, mesmo que não possa responder por todos os processos que ocorrem em uma unidade sob seu comando, seria um engano ignorar a importância dos aparelhos enquanto centralizadores das estratégias e da organização sistêmica – naqueles que o possuem²³ – principalmente onde ele é uma condição fundamental em nível de emancipação e de dominação, ou seja, diante dos fenômenos da vida e, especificamente aqui, no contexto das sociedades humanas. Estas podem e devem ser consideradas como um indivíduo, de outra natureza é verdade, mas de qualquer modo, um indivíduo dotado de ser em função da sua “auto-organização”, seus “traços de individualidade, traços de auto-referência e autocentrismo” (Morin, 2001, p. 266, 267).

Essa constatação me parece fundamental para o entendimento das sociedades e das suas próprias histórias. Elas, as sociedades, são sistemas (idéia que deverá ser transcendida em outro momento) que possuem historicamente um aparelho central de controle: o Estado. Podemos entender sua emergência, ainda, como um sistema composto por outros tantos sistemas e dotada de um aparelho de Estado que reúne, por sua vez, outros aparelhos (o administrativo, de polícia, etc.).

O Estado principiou seu desenvolvimento após o fim do ciclo de vida das sociedades humanas arcaicas e ganhou força tanto maior, quanto maior se tornou a especialização dos sujeitos dentro dos fabulosos supersistemas que haviam surgido, com milhares de pessoas. Com as especializações cada vez maiores e a amplitude alcançada pelas novas organizações sociais, os sujeitos passaram a depender cada vez mais da ligação, regulação e emancipação promovida pela presença de um poder central. Assim, o Estado surgiu como um mega organizador, calculador, defensor do povo e ‘do seu território’, representando, nessa perspectiva, uma fonte de liberdade aos sujeitos que o constituíam, mas, ao mesmo tempo, como um aparelho dominador que impõe as suas ordens, regulações, explorando os sujeitos e a totalidade em benefício do seu próprio desenvolvimento, no mesmo processo em que uma elite ou classe que o serve é servida por suas qualidades. Por esse ângulo o Estado representa uma fonte de exploração do todo e das partes, relativamente.

Tal dialética entre regulação e emancipação é também uma ocorrência complexa. De fato, uma e outra estão sempre presentes nos sistemas, mesmo naqueles que não possuem aparelhos. E, embora ora uma, ora outra predomine em

²³ Alguns sistemas não possuem aparelho central. Os ecossistemas, por exemplo, não tem aparelho central de comando (Morin 2001).

um determinado contexto, não podemos concebê-las de modo isolado, sob pena de cindir irremediavelmente a própria unidade da qual emanam e dão existência; uma é condição e fundamentação da outra²⁴ em maior ou menor grau, e isto de modo muito particular, quando da existência de intervenções desse componente sistêmico chamado de aparelho.

O que de fato deve ser bem entendido é o que afirma Morin, quanto a esse fenômeno:

A constituição de uma parte em aparelho central é, ao mesmo tempo, a emancipação desta parte, que pode desenvolver potencialidades criadoras e organizadoras superiores, principalmente na elaboração de estratégias e, de maneira correlativa, na aptidão para utilizar a desordem e o acaso. (...) Mas, inversamente, quando o desenvolvimento das competências gerais do aparelho se efetua ao custo de uma especialização irremediável e da subordinação estreita das partes, então há não apenas agravamento de sua dominação, mas dualidade e cisão profunda na unidade do todo (2002, p. 298, 299).

Enfim, essas possibilidades emancipatórias e dominadoras inerentes à existência dos aparelhos pode assumir múltiplas faces no universo relacional e organizativo das unidades complexas. As alienações podem ser recíprocas ou unilaterais dentro de um sistema, entre sistemas, em função dos aparelhos ou não, mas sobretudo, a exploração pode se apresentar, muitas vezes, como uma possibilidade emancipatória, e em outros casos, estratégias emancipatórias podem ser confundidas com ações intrinsecamente coercitivas e exploradoras.

É evidente que me valho de uma forte abstração nas formas de entendimento desses conceitos, mas, de outra forma, isto se faz condição para refletir concreta e especificamente sobre a Educação Física Institucionalizada no município de Cacequi, no período da Ditadura Militar. Estas definições mais amplas de sistemas e aparelhos são úteis, bem como as relações entre as dominações e emancipações que esses fenômenos subentendem e suscitam, por serem reconhecíveis objetivamente nas sociedades humanas mediante seus traços particulares. Bem entendido, mais uma vez, isso não constitui uma forma redutora da realidade, mas reveladora de ligações muitas vezes insuspeitas, desconsideradas, desconhecidas

²⁴ Só podemos ser livres a partir de uma série de imposições e limitações de várias ordens, entre elas, a biológica. Através da nossa dependência em relação aos nossos processos internos, relógio biológico, aparelho cardiorrespiratório, metabolismo, etc, desenvolvemos nossa autonomia no ambiente. Da mesma forma, nossa liberdade e autonomia viva suscitam formas de organização, o que implica sempre limitações, restrições e imposições em algum grau. Essa compreensão pode ser encontrada, de forma detalhada em Morin – Método 2: A Vida da Vida (2001).

nos estudos históricos que ajudam a restabelecer a presença e a importância do passado no meio ambiente imediato. Portanto, esses conceitos e noções, antes de serem formas de compreensão que reduzem tudo a exploração e liberdade e a uma relatividade alienante entre o todo e as partes, são princípios que auxiliam no processo de construção de um conhecimento que seja significativo diante do ‘turbilhão’ de relações e das múltiplas faces assumidas pelo nosso universo existencial. É nesse sentido que continuo, a seguir, relacionando o conceito de ecologia da ação, que é outro co-construtor das compreensões acerca da vida social e, portanto, do processo histórico a ser abordado aqui.

6.4 A Ecologia da Ação²⁵

A libertação, a subjugação, o contrário, o solidário, a abertura e o fechamento sociais, devem ser levados em conta não como antíteses absolutas, mas como elementos que são ao mesmo tempo um condição do outro. Um sistema vive com a integração de divergências e com a produção de antagonismos que o são, também, em função de outros antagonismos que inviabilizariam sua integridade. Ao mesmo tempo nem uns nem outros deixam de fazer parte do todo. São, de fato, condições necessárias às produções e solidariedades globais.

Por outro lado, um sistema dinâmico só pode existir através da sua abertura ao exterior, quando mais não for, para o fluxo de energia necessária a sua auto-organização. Da mesma forma, ele só pode ser definido em relação as suas relativas fronteiras face o mundo externo (seu fechamento) sob as quais suas emergências se debruçam (retroações), num processo cíclico de manutenção, controle, ajustes, etc. Assim, os sistemas são construídos sobre fronteiras indefinidas, mediante diversidades extremas, contradições aparentemente não associáveis, em organizações improváveis, permitindo o surgimento de qualidades novas de diversas naturezas. Retomo essas ocorrências porque a essa altura já deixam transparecer um problema e uma compreensão importante, qual seja, em face da complexidade do nosso mundo, as decisões objetivadas pelas ações nem sempre alcançam o resultado que delas é esperado. É muito provável que uma ação, uma vez desencadeada, se perca em um jogo de emergências, concorrências, ruídos e relações entre os fantásticos conjuntos de sistemas existentes na natureza. Muito da

²⁵ Morin. O Método 2: A Vida da Vida (2001).

diversidade de organizações presentes no universo podem ser concebidas como individualidades, mesmo em conjunto, computando, pensando para si, por si, num egoísmo e num jogo de interesses, de vida ou morte, de sucesso ou fracasso, incríveis. Isso revela, conseqüentemente, a imprevisibilidade última quanto aos resultados de qualquer ato ou empreendimento em meio a esses complexos. Quanto a isso, Morin afirma:

Contrariamente à visão na qual a ação se encarna no ator, abre-se um fosso desde os primeiros instantes entre o ator e a ação, e este fosso alarga-se a si próprio, a menos que a ação possa ser incessantemente “seguida”, alcançada, corrigida, mas isso, numa corrida desenfreada, onde a ação finalmente se distanciará do perseguidor e irá perder-se no amálgama das inter-retroações do Umwelt social e natural (2001, p. 101).

A essa noção o autor denomina de ecologia da ação. Ela nos interessa, aqui, porque ajuda-nos a compreender a razão pela qual muitas vezes intervenções em um meio qualquer acabam assumindo uma proporção e uma conseqüência absolutamente arbitrárias sob nosso entendimento, podendo efetivamente se configurar como o contrário daquilo que se desejava em sua origem. Em termos concretos e de modo específico nos grupos humanos, podem originar os mal-entendidos do dia a dia, as regras e as leis que traem o seu propósito fundamental, as boas intenções que produzem a derrota, o afastamento e a morte (o contrário também é verdadeiro).

Os exemplos acima, que pretendem ilustrar algumas das inúmeras possibilidades da ação se tornar remota e as transformações as quais ela está sujeita a sofrer uma vez tendo sido originada, também podem, eventualmente, ser considerados como uma falha de coordenação de comportamento (Mariotti, 2000), ou seja, uma falha de comunicação. Mas essa falha de coordenação ou de comunicação é justamente um problema intrínseco a ecologia da ação. A estratégia, a comunicação e ação estão intimamente ligadas umas as outras, sendo que a ação se configura como uma forma objetiva de suas manifestações e ocorrências. Isso é evidenciado de maneira trágica nas sociedades humanas, como veremos adiante.

6.5 O Contexto das Sociedades Humanas

A organização das grandes sociedades humanas se estabelece em meio às interações entre milhões de indivíduos, suas linguagens, suas culturas, seus

aparelhos formando um conjunto que é produto e produtor de uma complexidade crescente. Isso tudo se faz na coexistência de infindáveis demonstrações de solidariedades, complementaridades, lutas, explorações e imposições nas relações entre os indivíduos, nas suas comunidades de origem, entre comunidades e nas emergências de totalidades que se configuram como partes dessa realidade maior: a sociedade enquanto Estado, nação. Em função disso, há em sua ordem um jogo constante que arrasta os indivíduos em um vai e vem incerto de informações, de leis e programas, ‘barulhos’, estratégias, explorações, liberdades, etc, como sendo um mar de tantas coisas diferentes em meio a grandes contingentes de sujeitos egocêntricos que, de qualquer forma, a conferem uma unidade. Nesse contexto, há indeterminações e riscos ambientais principiando, mediatizando e finalizando uma série de relações que ignoram o bem comum em função de benefícios particulares, mas que, pela incrível relação conjuntural acabam, muitas vezes, colaborando para a geração e reorganização da unidade social (o bem do todo). Poderíamos considerar esse processo como um grande jogo ecológico²⁶. Pode-se afirmar, também, neste caso, que essas interações geradoras de organização representam inúmeras vezes, a geração de desordens na estrutura social e, mesmo, antagonismos em referência à coesão da unidade, o que de outro modo é aproveitado, superado e transmutado por processos comunicacionais, reguladores, reorganizadores e retroativos do todo sobre as partes (a nação, por exemplo), viabilizando a existência do sistema social. Sobre isso, Morin comenta:

Existe, portanto, sociedade quando as interações comunicadoras/associativas constituem um todo organizado/organizador, que é precisamente a sociedade, a qual, como toda a entidade de natureza sistêmica, é dotada de qualidades emergentes e, com as suas qualidades, retroage enquanto todo sobre os indivíduos, transformando-os em membros desta sociedade (2001, p. 264).

Essa “entidade de natureza sistêmica” é regida pelo conjunto de aparelhos que a possuem (Estado), no mesmo processo em que esses aparelhos são possuídos por ela, uma vez que as sociedades também se auto-organizam a partir de interações espontâneas, que desconhecem e são em larga escala desconhecidas pelo aparelho central. Mais uma vez essa é uma afirmação simples, mas reveladora de uma complexidade básica. Para além disso, a não-linearidade em que se organiza o tecido social é um combinado que revela ao mesmo tempo sua

²⁶ Morin. Método 2: A Vida da Vida (2001).

fragilidade e a capacidade de perdurar em meio à extrema variedade, que se dispõem contra ela e é sua condição, constituindo-a inextricavelmente de modo a formar uma imensa unidade complexa.

A partir daí, fica evidente a sua vulnerabilidade aos problemas gerais que podem arruinar as organizações de natureza sistêmica. De modo genérico, seus problemas podem ser de duas ordens: uma externa e outra interna. A sociedade enquanto um sistema é vulnerável externamente a catástrofes ou agressões desintegradoras; guerras por exemplo. Internamente, e de modo mais próximo, está sujeita a erros de comunicação, de regulação de desvios e erros na virtualização de seus antagonismos, com os quais convive e a fazem funcionar²⁷.

Há, contudo, um outro perigo que pode prejudicar a sua organização, que seria um problema proveniente da exterioridade e da interioridade do sistema, ao mesmo tempo. É o que Mariotti chama de Tempo de espera dos sistemas:

(...) o que num primeiro instante percebemos como ruído pode, algum tempo depois, ser percebido como informação. Esse intervalo é o que se chama de tempo de defasagem, ou tempo de espera dos sistemas. A incapacidade de respeitá-lo é um dos fatores que mais contribui para o estreitamento e o obscurecimento do nosso horizonte mental (2000, p. 239).

Isto significa dizer que, em algumas circunstâncias, há uma defasagem de tempo na interpretação correta do que realmente ocorre ou o que uma interação estabelecida representa a uma totalidade: ameaça ou solidariedade, por exemplo. Esses fatores sugerem uma fragilidade dos sistemas, que tende a ser tanto maior, quanto maior for a diversidade e, portanto a complexidade de sua organização. Por outro ângulo, quanto mais complexo o sistema, maior é a sua capacidade de viver com e apesar de todos os erros, ruídos e ameaças que sofre (Morin, 2002).

Quando esse conhecimento é levado em conta na reflexão a respeito da sociedade brasileira no período da Ditadura Militar, algumas questões se destacam. Em primeiro lugar, uma diversidade imensa compunha o tecido social e, logicamente, uma série de antagonismos próprios de um país de grandes proporções. Esses, foram historicamente, com maior ou menor sucesso, reunidos e condicionados pelo Estado brasileiro, formando uma unidade que pôde ser

²⁷ Bem entendido, esses problemas podem alterar e transformar profundamente uma organização social, de modo que, em casos extremos, não se reconheça mais à organização anterior. Nessas condições talvez não seja errado dizermos que uma forma de sociedade se degenerou, desintegrou.

reconhecida propriamente como uma nação. Complexa, essa sociedade estabeleceu paralelamente ao controle superior do Estado totalitário, entre 1964 e 1985, uma infinidade de interações, regulações e ajustes que poderíamos considerar como espontâneos e em grande escala inconscientes em relação aos seus significados perante o todo (país). Tais processos, não se deram apenas em nível de relações pessoais entre os indivíduos, mas se deram em termos de relações e emergências ambientais e culturais, em perspectivas localizadas e regionalizadas, apesar de todo o controle repressivo do Estado sobre o povo em benefício do seu destacado préstimo aos interesses capitalistas multinacionais e associados, segundo a história corrente.

Sobre esse último aspecto há uma particularidade interessante a ser notada: o Estado, enquanto aparelho ordenador central da sociedade brasileira, estabeleceu uma abertura ao exterior que propiciou uma ampliação do seu desenvolvimento relativamente autônomo; fato que se deu, destacadamente, na estreita relação entre o Brasil e os Estados Unidos da América, fomentada pelo aparelho administrativo e militar brasileiro, proporcionando um fluxo de recursos financeiros e apoio logístico necessários à organização reacionária estabelecida no interior do país. Por outro lado, ao passo que o Estado apresentava essa abertura sistêmica ao exterior, suas características totalitárias se fizeram sentir por um forte fechamento em relação à organização e as retroações das partes (restante da sociedade) que constituíam a nação brasileira. Os indícios históricos referentes à ação estatal no período da Ditadura Militar, evidenciam que a forte tentativa de controle amplo e irrestrito da sociedade não reservava espaço para qualquer forma de abertura à organização proveniente da sociedade, a não ser pelas informações que norteavam a ação governamental (se assemelhando ao aparelho de uma máquina artificial). Isto de fato implicava uma interferência direta em sua ordem particular e nas formas de reorganização nacional, mas de modo que não afetava os princípios de seu ordenamento. Tais formas de fechamento e abertura, nos termos de sua ocorrência, representaram uma intensa exploração por parte do aparelho de Estado sobre o corpo social, com o intuito de servir à sua condição e aos seus planos para o país. Fato que resultou em uma imposição de estratégias e programas mediante poderosos meios coercitivos, destacadamente as leis, garantidas em sua funcionalidade pelos aparelhos policiais e militares, e pelo aparelho de informação Estatal (SNI) com suas ramificações no território nacional.

Contudo, o programa e a ordem verticalizados em meio a esse universo (Brasil) estiveram sujeitos as transmutações, desvios e ruídos inerentes aos sistemas e seus meios, de modo que não puderam ser garantidos e, mesmo quando estabelecidos com sucesso, não puderam ser totais. Com essa interpretação, novamente encontro em Morin à demonstração de um conhecimento que pode destacar minha idéia:

Até mesmo (e sobretudo) onde reina o despotismo do aparelho mais total e mais ramificado há anarquia subterrânea, quase clandestina, quando a sociedade é sufocada pelo aparelho que a faz funcionar e dessa forma alimenta este aparelho que, ao mesmo tempo em que a domina, lhe escapa (2002, p. 303).

Essa impossibilidade de controle absoluto teria sido considerada em sua profundidade pela elite que se beneficiou do poder do aparelho estatal? Ou, nesse contexto de dominação, estaria o Estado agindo, exclusivamente, no sentido de subjugar o povo através do sistema educacional? De fato, não reúno condições para responder esses questionamentos. Limito-me aqui, a fazer algumas considerações a respeito de uma série de relações e ações estatais estabelecidas na sociedade brasileira (principalmente as de cunho histórico-educacional). Estas foram crescentes em termos de exploração e repressão até um determinado ponto (quadro político turbulento aliado a uma situação econômica insustentável)²⁸, depois começaram a diminuir gradativamente, até o fim do regime ditatorial no país em 1985.

Convém salientar, no entanto, que ações de cunho subjugador e explorador não foram às únicas implementadas pelo governo brasileiro no período, nem foram às causas exclusivas das suas dificuldades enquanto sistema político e ideológico ordenador. Mas está claro nesse entendimento que o Estado não soube absorver e integrar impulsos desviantes e revolucionários, mesmo que jamais se conformassem com a condição social e política então vigente no país. Quando se imagina que essa proposição possa parecer absurda – integrar a onda revolucionária contra o regime para mantê-lo – podemos lembrar, analogamente, de um processo extremamente delicado e fundamental: a vida, matéria tão fina, só se torna possível por conviver com a morte, a partir dela, utilizando-a para resisti-la (Morin, 2001, p. 49).

²⁸ Evidentemente, essa é uma inferência simplificadora, por desconsiderar uma série de elementos que interferiram na situação do país e do regime político durante o referido período. Contudo, foram preponderantes para o desfecho do ciclo denominado de Ditadura Militar no Brasil.

Em verdade, o aparelho administrativo enrijeceu sua posição, suas estratégias e ações, o que se configurou como um fechamento comunicacional em relação à sociedade brasileira de então, do qual dependia, mas que inversamente, o aparelho também necessitava. Essa necessidade explicitamente considerada em alguns momentos, como quando os militares se preparavam para o golpe de 1964, já sabedores do necessário apoio popular para o sucesso da sua ação, aparentemente não foi considerada em tantas outras ações centralizadas pelo Estado. Tal postura foi nociva aos ideais governistas (resistência armada, inclusive), e sem dúvida alguma, ao restante da sociedade que sofreu com as imposições e repressões advindas do aparelho central, sufocando os anseios de muita gente, através de violências e do clima de regulação e medo que foi estabelecido no país.

Aqui parece que nos deparamos com mais um problema fundamental. Uma funcionalidade sistêmica baseada em ordens unilaterais, em repressões e imposições de diversas naturezas pode e deve funcionar muito bem onde a linearidade paga o preço que cobra, ou seja, em nível de máquinas artificiais. De resto, sua eficácia é duvidosa, para não dizer mais, no mundo em que a organização se faz, sem dúvida, de modo impositivo e unilateral, mas também espontâneo e descentralizado. O universo da vida não está sujeito à determinação rígida de caminhos e não atende, por e para isso, a lógicas simples. Assim, não é de se espantar que houvesse, como houve, em meio à ordem suprema do Estado, organização subterrânea, desconstruída, desorganizada, mas presente, de partes da sociedade brasileira contra o 'braço forte' dos governos militares. O que se tornou parte de um futuro mortal para o sistema político brasileiro de então, inflexível em sua organização, sabedor ou não das ruínas dos seus alicerces, mas enfim, sujeito de ações que só de muito longe ofereciam uma reabsorção das emergências antagônicas provindas de vários setores da sociedade.

A ordem se enrijeceu para a obtenção de um controle amplo, mas muitas ações retornaram com outro resultado que não o almejado pelo poderoso aparelho de Estado brasileiro. As intervenções dos governos militares, como quaisquer outras, entraram em universos de uma variedade constitutiva, estrutural e fenomenal fantástica, de modo que os seus princípios e finalidades circularam e interagiram com uma série de outras emergências e totalidades que não garantiram sua eficácia, mediante suas finalidades originais. Assim, muitas das imposições que deveriam assegurar formas de domínio sobre as mentes e sobre os corpos das massas

retornaram a elite conspiradora das intenções, desfiguradas, revolucionárias. Do mesmo modo, intenções simpáticas a idéia do bem comum, embora aparentemente escassas na política governamental do período, podem ter sofrido o mesmo processo.

6.6 Uma Unidade Hologramática

Vê-se que a Educação Física institucionalizada no âmbito municipal em Cacequi, até agora não surgiu efetivamente nesse contexto reflexivo que a pressupõe. Não se trata, contudo, de considerá-la como uma questão secundária. Antes, ela esteve implícita, de alguma forma, em tudo o que disse respeito à sociedade, aos sistemas de ensino e as condições de organização e comando Estatal sobre a nação Brasileira; mesmo porque, da mesma forma, o Estado, a sociedade e a organização do ensino estão intimamente ligados a Educação Física em seus diferentes segmentos (informal e formal). Porém, é necessário, ainda, gerar e tentar responder outras perguntas que antecedem, permeiam e sucedem a sua compreensão, lutando sempre contra o risco de racionalizações que tornariam insignificante meu empenho em produzir um conhecimento histórico acerca de tal disciplina. Ademais, percebo isso como um grande desafio, paralelo a preocupação central desse trabalho.

Por essas razões, não deixo de indagar a respeito do lugar em que se institucionalizou a ‘Educação Física que estou a procurar’ – que talvez não seja a mesma dos livros de História – e tento estabelecer algumas de suas peculiaridades que possam contextualizar o processo evolutivo da disciplina enquanto parte de um sistema de ensino. Por isso, volto-me a uma História local, para que dela abra uma outra frente de compreensão na tentativa de cartografar detalhes de uma rede que tende a me levar, desde que comecei este trabalho, da maior a menor estrutura da sociedade e vice-versa, num jogo em que a realidade se apresenta ora como social, ora como individual, como histórica, objetiva ou subjetiva e mesmo, biológica²⁹; o que reforça em mim, a idéia de que ela só pode ser definida em suas condições conjunturais.

²⁹ Essa consideração pode parecer estranha em um primeiro momento, mas autores como Mariotti (2000), embasado nas idéias de Maturana, afirmam que os sujeitos estão em uma acoplagem estrutural com o ambiente, o que referencia a noção de que aprendemos, fundamentalmente, a partir da nossa estrutura. Tal fato é significativo na construção da realidade.

Ao realizar esse ‘movimento’ estou seguindo a lógica desenvolvida no capítulo referente ao universo dos sistemas – subtítulo 6.2 – que me leva a compreensão de que as partes de uma totalidade são mais do que o todo do qual fazem parte e menos que o todo; da mesma forma, o todo é mais do que a soma de suas partes e menos do que elas. Nessa relação circular em que o que precede sucede e vice-versa, constituindo uma unidade a partir de uma diversidade organizada, passo a compreender que o mesmo todo que contém as partes que o formam, está de algum modo nas partes que são condição de existência de sua unidade³⁰.

Morin referencia esta idéia quando diz:

(...) o todo está de certa maneira incluído (gravado) na parte que está incluída no todo. A organização complexa do todo (holos) necessita da inscrição (gravação) do todo (holograma) em cada uma das suas partes contudo singulares; assim, a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes, o qual necessita retroativamente da complexidade organizacional do todo (1999, p. 114).

De fato, podemos considerar Cacequi, como um município que abriga uma sociedade com seu povo, sua economia, sua cultura, suas condições geográficas, ambientais, históricas, etc. Esta totalidade particular representada por um nome (Cacequi), encerra em si, hologramaticamente, uma série de condições do todo maior do qual faz parte e do qual representa apenas uma ínfima parcela. Tomemos algumas questões como exemplo: as leis municipais, são leis particulares que, ao mesmo tempo, atendem a ordem e os preceitos do Estado; sua economia é a sua economia, com atividades e procedimentos próprios, mas que encerram princípios e programas das políticas federais; sua cultura tão peculiar, também é integrada por um contexto maior, assim, há todo um alicerce cultural e um engajamento dos sujeitos que são cacequienses, mas também gaúchos e brasileiros. Esses indícios, bem observados, indicam uma intrínseca relação entre as maiores e as menores parcelas de uma sociedade (uma obriedade) e isso é importante que seja considerado aqui. Do mesmo modo, essa forma relacional entre unidades (micro-sociedades), integradas de forma relativamente normalizada e organizada – com

³⁰ Não pretendo provar a universalidade desse argumento, até porque esse não é o propósito de tal empreendimento, mas desejo atribuir validade a esse raciocínio, fundamentalmente, aonde ele é apropriado nessa pesquisa: na sociedade como uma totalidade.

todas as regulações que essas noções agregam – não esconde a sua relativa independência frente a grande sociedade. Essa questão pontual é importante por ser mais um elemento a fazer parte dos complexos desenvolvimentos da Educação Física institucionalizada, no período compreendido entre 1964 e 1985, no Brasil. Tal processo passa, logicamente, ainda que desconhecido da sociedade maior e da História da Educação Física, por uma série de Educações Físicas implementadas em diversos redutos constituintes do sistema de ensino brasileiro. Tal fato, por si só, é um imperativo a racionalidade, que me coage e me permite escolher o restabelecimento de um caminho inverso na compreensão da disciplina na qual sou habilitado e, da qual, só pude perceber, até o momento, indícios históricos que são problemáticos em relação à história linear e clara da sua organização institucional.

O que, de fato, me parece fundamental é que, para trilhar um caminho alternativo procurando caracterizar a Educação Física durante a Ditadura Militar, não posso deixar de considerar a formação histórica do que poderíamos chamar de uma unidade hologramática da sociedade brasileira. Essa representação oriunda e inteligível a partir de paradigmas não-lineares, permite-nos principiarmos uma compreensão original da disciplina de Educação Física em âmbito local, sem esquecermos, de outra forma, que ela é a mesma que os livros de História registraram em suas páginas. Assim remeto-me a formação do município de Cacequi, onde, pelos princípios aqui considerados, de certo modo, tudo começou.

7. UMA REGIÃO FORJADA A GUERRAS

O povoamento da região que hoje abriga o município de Cacequi, foi estabelecido em meio a muitos conflitos e disputas. Desde muito cedo, o território que pertenceu, inicialmente, à região das Missões e, atualmente, a microrregião geográfica de Santa Maria, configurou-se como um importante ponto estratégico nas lutas do Prata (Telles, 1998). Lutas, essas, que duraram muitos anos com várias tentativas frustradas de se estabelecer tratados de partilha e de paz.

Na verdade, essa história começa tempos antes, com chegada dos povos indígenas ao local que é hoje o Rio Grande do Sul. Os índios foram os primeiros a desenvolver suas formas de cultura, seus conhecimentos e a travar batalhas sobre esses campos. Isso ocorreu entre os descendentes dos Láguidos e dos Huárpidos, ambos os povos provenientes da Colômbia, que chegaram ao Brasil depois de muitas eras de migração. Os Guaranis e os Tupis (descendentes dos Láguidos), e os Charruas e os Minuanos (descendentes dos Huárpidos) teriam se encontrado e lutado sobre o território que seria o município de Cacequi, “deixando na toponímia ao longo dos rios destas paragens, denominações lembrando combates” (Telles (1998, p. 06).

O geógrafo e cartógrafo Dr. José de Saldanha (1787 in Telles), chefe da comissão de demarcação de limites do tratado de Santo Ildefonso, ao chegar à região no dia 17 de março de 1787, registrou em seu “Diário Resumido”, o seguinte:

... tomamos a coxilha chamada de Cassequey (...) Na coxilha dita de Cassequey, encontramos a toldaria do Cassique D. Miguel. A vasta Campanha do Rio Cassiquey, e margem Oriental do Ybicuy-gasú, tão abundante he de aguadas como falta de arvoredos, os Arroyos principalmente os que separadamente caminão ao Ybicuy, qual Regatos permanentes da Europa, correm pelos valles despídos de matos, e outros formando correntes Riachos por entre a viçozza grama. Das quebradas da Lomba, todas de terreno de Ocro de ferro, continuamente está brotando, o fluido cristalino, ao longe se vê pelos valles a clara vêa dagoa, representando a linda cor do seu leite, já de amarello, já de vermelho. Alguns touros bravos, são os animaes, que unicamente pastão nestes campos (1998, p. 13).

Este relato que descreve a paisagem e referencia a presença indígena na região dos atuais rios Ibicuí e Cacequi, já coincide, evidentemente, com a presença conturbada de portugueses e espanhóis em luta pela posse da terra. Tal relato registra, de certa forma, o que seria o fim do predomínio cultural indígena sobre o sul do Brasil; uma ocorrência que não se processou sem resistências.

As disputas entre portugueses e espanhóis influenciaram, inclusive, os deslocamentos dos índios Minuanos (um povo nômade), que acabaram transferindo-se para os locais em que hoje se encontram os municípios de Uruguaiana, Quaraí, Livramento, Alegrete, Rosário, São Gabriel e Cacequi. Como forma de resistir aos estrangeiros, os índios passaram a depredar estâncias Portuguesas e a caçar gados araganos para vender a contrabandistas, o que lhes rendeu uma severa perseguição imposta pelo Governador Brigadeiro Sebastião Xavier Veiga Cabral da Câmara (Telles, 1998). Enquanto isso, continuavam os impasses diplomáticos e militares entre lusos e espanhóis, em função da terra gaúcha e brasileira. Foi nesse contexto turbulento que as demarcações de fronteiras e o povoamento do Rio Grande do Sul foram sendo estabelecidos.

A origem do município de Cacequi, está intimamente ligada a esses processos conflituosos. O primeiro povoamento da região se deu, justamente, como uma estratégia da coroa portuguesa para assegurar suas posses e domínios sobre o território gaúcho (SEBRAE/RS – FATEC, 1999). Assim, começaram as doações de terras, que dariam origem as fazendas, aos povoados e, tempos mais tarde, aos municípios do Rio Grande do Sul.

Cacequi fez parte, inicialmente, da cidade de Rio Pardo, quando da sua fundação em 1809, e o primeiro morador do que seria o futuro município foi José Joaquim Domingues, que havia lutado sob o comando de Manuel dos Santos Pedroso e José Borges do Canto na conquista definitiva das missões em 1801, momento a partir do qual o Rio Grande do Sul assumiu a sua configuração atual. Por concessão do Márquez de Alegrete, José J. Domingues recebeu uma sesmaria na Fronteira de Rio Pardo, possuindo uma légua de frente por três de fundo (fazenda Santa Vitória), fazendo divisa ao norte, com a fazenda Coxilha Grande e ao sul, com o rio Cacequi. Na carta de concessão, constava que o proprietário deveria deixar em uma das margens, um quarto de légua para que a comunidade em geral pudesse se estabelecer, o que permitiu, com o passar dos anos, a formação de um pequeno povoado, com suas casas, algum estabelecimento comercial, uma capela, uma ferraria e outras atividades na faixa lindeira ao rio Cacequi (SEBRAE/RS – FATEC, 1999).

Tempos mais tarde José requereu duas sesmarias de campo em nome de sua mãe, Josefa Maria Branco. Ela recebeu uma propriedade situada nas terras que viriam a fazer parte da fazenda Nacional de Saicã (distrito de Cacequi). No entanto,

Josefa não foi a primeira habitante do local. Antes, já em 1750, os campos de Saicã,³¹ foram ocupados por luso-brasileiros sem títulos; fato que resultou na decisão do General Governador D. Diogo de Souza, em 1807, de ordenar que os campos fossem completamente evacuados.

Diz o ofício do Capitão Antônio Pinto da Fontoura (1807 in Telles, 1998) ao Brigadeiro Câmara em de 26 de março de 1807:

Dou parte V.S. que se achava inteiramente evacuado de moradores todo o território estabelecido com estâncias portuguesas ao sul dos rios Santa Maria e Ibicuí, queimados os seus arranchamentos e mangueiras, tudo conforme as ordens de V.S. e do Exmo. Sr. General Governador D. Diogo de Souza (1998, p. 20).

Uma vez desocupado, esse espaço serviu como um depósito de cavalhadas do Exército. Contudo, várias vezes, nos anos seguintes, a administração militar mudou de parecer sobre o arrendamento dos campos a particulares, ora autorizando, ora proibindo esse procedimento, o que não influenciou significativamente o crescimento do número de habitantes da região que, na segunda metade do século XIX, tinha na vila de Saicã o mais importante núcleo de povoamento do atual Município de Cacequi.

Por outro lado, Saicã foi também um importante cenário militar. Em 1885, seus campos foram palco de manobras militares sob o comando do Marechal do Exército, Conde D'Eu. Também serviram de base para a instalação da Coudelaria Rio-Grandense em 1888 e, nos anos de 1886, 1892, 1922 e em 1940 serviram novamente a treinamentos do exército brasileiro, gerando uma certa tradição militar na região.

Isso atendia a alguns importantes interesses governamentais, pois essa região sediava o maior entroncamento ferroviário do Brasil meridional, tendo sido considerada um ponto estratégico fundamental para o Estado e para o país. De fato, os trens eram o mais moderno meio de locomoção humana no final do século XIX, fazendo com que o Ministério do Exército, apreensivo com os movimentos federalistas que começaram a estourar (após a queda do Império), não descuidasse dessas instalações vitais para o deslocamento de tropas (Telles, 1998). Também por

³¹ Os campos de Saicã se estendem da esquerda do rio Santa Maria até as margens do rio Uruguai e ao sul do Ibicuí.

essa razão, Cacequi possuía o Quartel Corpo de Transportes (1892) e o 6º Regimento de Cavalaria (1892).

Em 1902 cruzou por Cacequi o 2º Batalhão de Engenharia que construía o trecho ferroviário de 140 Km entre Cacequi e Inhanduí (esse batalhão seguiu com os trilhos). Em 1958 foi transferido de Porto Alegre para Saicã, o 6º Batalhão de Engenharia de Combate; um quartel em estilo Americano, com instalações muito modernas, formando um complexo com um hospital, vilas para oficiais e sargentos, além de cinema, clubes e canchas de esportes (Telles, 1998). A ‘revolução’ de 1964 acabou levando esse quartel embora (como a Revolução Federalista levava outros quartéis em 1894).

No entanto, sem desconsiderar a importância dos destacamentos militares para o progresso local, o momento chave que impulsionou o desenvolvimento socioeconômico de Cacequi foi, indiscutivelmente, a chegada dos trilhos da rede ferroviária em 1890. Com a construção da estação ferroviária nasceu efetivamente o núcleo urbano municipal, que desenvolveu diversificadas funções para atender aos serviços do novo transporte. Assim, foram construídas casas residenciais, comerciais, hotéis, oficinas. De acordo com Telles:

A estação de Cacequi, por mais de meio século, foi o que tinha de mais avançado em grandeza e atendimento em todo o Rio Grande do Sul. Por Cacequi, entrou toda a modernidade para o gaúcho da fronteira. Aqui se conseguia de tudo, como jornais da capital e das principais cidades do Rio Grande do sul. O refrigerante e a cerveja gelada, o tão útil papel higiênico, quando chegou na fronteira era conhecido como papel de trem ou papel de Cacequi (1998, p. 59).

Em 1923, junto à estação ferroviária surgiu o restaurante mais movimentado do Estado, do mesmo proprietário (Antônio Fonseca) da diligência que levava os passageiros vindos de navio para o local junto ao rio Ibicuí, de onde aportavam os trens a vapor “Netuno” e “Federação”, os quais faziam transporte até Uruguaiana (SEBRAE/RS – FATEC, 1999). O surto de desenvolvimento socioeconômico e populacional suscitado principalmente pela viação férrea fez surgir, com o passar de meio século, as condições e as primeiras aspirações de emancipação de Cacequi, que pertenceu através dos tempos a Rio Pardo, São Gabriel, Rosário do Sul e a São Vicente do Sul. Foi em 28 de dezembro de 1944, através do decreto nº 715, que surgiu efetivamente o município de Cacequi, tendo a sua instalação oficial ocorrido em 1º de janeiro de 1945.

8. QUANDO A HISTÓRIA TEM ALMA

8.1 A Institucionalização do Ensino Municipal

A partir da emancipação de Cacequi, surgiram os primeiros registros oficiais a respeito da educação municipal. A administração pública, através do decreto nº 02 e nº 09 de 1º de Março de 1945 criou, respectivamente, o grupo municipal Duque de Caxias, na sede do município e a escola de 1º grau incompleto Padre José de Anchieta, localizada em Jaguaretã, 2º distrito de Cacequi; ambas ministrando aulas para alunos de 1ª a 4ª séries. Logo a seguir, pelo decreto nº 12 de 22 de maio de 1945 foi criada a escola municipal Visconde de Mauá, localizada em Paula Gomes, 2º distrito de Cacequi, também atendendo alunos de 1ª a 4ª séries. Durante os primeiros onze anos de emancipação do município, foram essas as escolas oficialmente criadas e assistidas pelo poder público, de acordo com os registros da SECM (Secretaria de Educação e Cultura do Município). Posteriormente a administração municipal criou novos estabelecimentos de ensino, obedecendo a seguinte ordem:

- Em 28 de Fevereiro de 1956, através do decreto nº 50, foi criada a escola municipal Eulália Irion, localizada à rua Rio Branco, zona suburbana, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries do 1º grau.
- Em Março de 1962 foi criada a escola municipal 15 de Novembro, localizada em figueira, atendendo crianças de 1ª a 4ª séries.
- Em 02 de março de 1962, foi fundada a Escola Rural Borges de Medeiros, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries, Cedro – 2º distrito.
- Em 03 de Março de 1969, através do decreto nº 131, foi criada a aula municipal Doralício Machado, na sede do município, atendendo alunos de 1ª e 2ª séries.
- Em 20 de Março de 1972, através do decreto nº 156, foi criada a escola municipal José Manoel dos Santos, localizada em Macaco Branco, 1º distrito de Cacequi, atendendo alunos 1ª a 5ª séries do 1º grau.
- Em 01 de Março de 1975, através do decreto nº 181, foi criada a aula municipal São Luiz Gonzaga, na Vila Iponã, zona urbana, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries.
- Em 08 de maio de 1975, através do decreto nº 182, foi criada a escola municipal Fernão Dias (fundada em 1933, com o nome de Grupo Escolar

Ferrovário Fernão Dias; escola particular que pertencia aos Irmãos Maristas e tinha como prioridade atender aos filhos de ferroviários).

- Em 05 de abril de 1977, através do decreto nº 268, foi criada a escola municipal Cândido José Vaz, localizada na Vila Cruzeiro, zona urbana, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries.

- Em 17 de junho de 1977, através do decreto nº 273, foi criada a escola municipal Presidente Vargas, zona urbana; com efeito retroativo a 20 de março de 1970, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

- Em 30 de novembro de 1987, através do decreto nº 527, foi criado o abrigo de menores Bem-Me-Quer, destinado a atender crianças de ambos os sexos, fornecendo complementação educativa, alimentação, saúde, hábitos de higiene e formação para o trabalho. Atendendo creche = 0 a 2 anos, maternal = 3 a 4 anos, pré-escolar = 5 a 6 anos e extra-classe = 06 a 14 anos.

- Em 1989 é criada a escola Gonçalves Cruz, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries. Em 1997 muda o nome para Ulisses Ferreira, zona urbana.

- Em 25 de julho de 1993, através do decreto municipal nº 803, foi criada a Escola Municipal Especial Raio de Sol, na zona urbana de Cacequi.

- Em 28 de dezembro de 1995, através do decreto executivo nº 948, foi criado o Abrigo de menores Bem-Me-Quer II (nos moldes do I), na zona urbana de Cacequi.

Com a fundação dessas escolas, formou-se o sistema de ensino formal propriamente dito, em Cacequi. São, portanto, sessenta anos de educação institucionalizada, ligada ao Estado, segundo os arquivos da SECM, pela 29ª Delegacia de Educação, sediada em Alegrete; posteriormente, pela 19ª Delegacia da Educação, sediada em Santana do Livramento; e, atualmente, pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CRE), sediada em Santa Maria.

8.2 A Educação Formal na Ditadura Militar

Entre os anos de 1964 e 1985, algumas escolas da rede municipal de ensino desempenhavam suas atividades em terrenos e construções cedidos ou doados à prefeitura por particulares e abrigavam em suas dependências (geralmente uma sala), mais de uma turma. Isso ocorria, mais freqüentemente, no interior do

município. Na área urbana, escolas como o Fernão Dias³² e a escola Duque de Caxias, eram consideradas instituições educacionais de referência, desempenhando suas funções em melhores condições materiais, e com mais recursos humanos que outras escolas locais.

De qualquer modo, eram poucos recursos que a administração pública destinava aos estabelecimentos de ensino. Os professores, por força dessa situação, assumiam múltiplas funções paralelas à tarefa docente propriamente dita (a professora era também a merendeira, a servente, etc.). Nas escolas da campanha, essas eram só algumas condições da organização educacional, uma vez que o atendimento das necessidades básicas às suas atividades recaía quase que exclusivamente sobre o professor e a comunidade local. De acordo com a professora Ema, o assessoramento da administração pública era praticamente inexistente. A professora Sirlei reforça essa idéia quando menciona, por exemplo, a falta de merenda para os alunos e outros materiais básicos (material didático, de limpeza, etc.) à manutenção das atividades na escola Senador Salgado Filho.

Entretanto, apesar das carências e do baixo nível de escolaridade de muitos professores na época – que haviam cursado o Normal Regional ou possuíam escolaridade menor – é consensual a opinião (colaboradores) de que o ensino no município era de boa qualidade, destacando-se, nas vozes que dão a falar daquele tempo, o alto nível de exigência da direção (nas escolas que a possuíam) sobre os professores e dos professores sobre os alunos em termos de conteúdo e disciplina e, ainda, o respeito da comunidade por aqueles que trabalhavam com o ensino institucionalizado; fato que retroagia sobre a relação dos estudantes com os objetivos determinados pela escola e pelo “mestre”. Nas palavras da professora Sirlei: “(...) o professor era... não professor, mas um mestre na localidade”.

Os relatos também deixam claro, por outro lado, que havia algumas limitações quanto às possibilidades de desempenho da função dos professores dentro do sistema de ensino e que iam além da escassez de recursos acima mencionada. Tal ocorrência merece uma observação mais detalhada.

Segundo a professora Neuza:

³² O Fernão surgiu por iniciativa de uma cooperativa de ferroviários que o mantinha em atividade. Depois, em 1975, foi municipalizado, aparentemente, em função da própria decadência da Rede Ferroviária Federal.

A coordenadora pedagógica morava em Santa Maria, dona Leonor, e ela também era bastante rigorosa. Exigente! (...) Que Deus o livre desviar daquele pensamento dela sobre aquele assunto. Tinha até medo de ser criativa. A gente ficava meio, sabe como é? Meio amarrada. Tem que ser feito assim! Então, só podia ser feito assim! A gente não tinha muita liberdade, não!”

Sobre essa mesma sensação encontramos referências no discurso da professora Sirlei:

Imagina então se fosse um professor criativo na época, né? Só que, claro, era completamente diferente, era aquela... o professor não tinha a liberdade, porque hoje, graças a Deus, a gente tem (para) trabalhar diversificado.”

Já nas palavras da professora Rosane:

Vinham prontos para gente, os conteúdos programáticos, para gente desenvolver na turma e tu tinha que, até o final do ano, terminar aquele conteúdo que estava previsto (...) naquele tempo havia as provas que vinham prontas da secretaria da educação para serem aplicadas nos alunos (...) Até pelo que eu ouço falar, caso o aluno fosse mal o professor é que respondia (...)”.

Algumas considerações são importantes acerca das experiências relatadas acima. Uma delas revela o sentimento de uma certa imobilização ou limitação no exercício da profissão docente no período em questão. Outra, revela que essa limitação não deve ser exclusivamente relacionada à existência de uma ditadura no país. Há indícios que sugerem a necessidade de uma abertura na compreensão dessa ocorrência presente no ser professor naquele contexto. De fato, a professora Sirlei em nenhum momento em sua fala atribui as restrições na sua profissão ao regime ditatorial, ao contrário, e a professora Ema, por sua vez, não deixa transparecer, na medida de uma interpretação possível, uma idéia de limitação externa ao seu ‘fazer’ em educação. Em benefício desse entendimento, há, ainda, uma importante referência estabelecida pela professora Neuza, a partir da sua experiência como estudante, o que traz um esclarecimento sobre essa questão, em seu relacionamento com o período histórico aqui abordado.

A professora Neuza diz:

No mesmo dia, da mesma matéria! Saia do exame escrito entrava no exame oral. E a banca do exame oral era de ferroviários. Vinha de Santa Maria a coordenadora pedagógica, e mais as pessoas que trabalhavam na cooperativa que eram os da administração. As pessoas que a gente nunca via, não tinha intimidade nenhuma. A

gente criança, né, ficava... Então, eles sorteavam a matéria ali e tu tinha que falar tudo sobre aquele assunto. Era muito rigoroso!

Tal ocorrência é o indício de uma restrição de ordem externa na ação dos professores, e conserva, resguardada as proporções, uma natureza semelhante a das afirmações anteriores. Os professores tinham uma ordem mestre a cumprir e seus possíveis desvios e ‘aventuras’ no desenvolvimento do programa, poderiam ser ‘fatais’ diante de um controle final (seja qual e por quem fosse estabelecido esse controle). A grande diferença entre os trechos dos discursos utilizados, é que este último fala de processos de alguns anos antes da Ditadura Militar, visto que a professora Neuza começou a lecionar em 1957 (anterior a essa data, portanto).

Dito isto, que ao meu ver é importante para que não seja estabelecida uma forma simplista de observação e interpretação histórica, são necessárias, ainda, mais duas ressalvas que nos situam, de forma genérica, em meio à ação das professoras e a História. A primeira, é que não costumamos considerar todas as situações de nossas vidas de forma conjuntural e é possível que mesmo não atribuindo explicitamente à Ditadura Militar algumas de suas dificuldades em criar e se manifestar no exercício de sua atividade profissional, as professoras pudessem estar sofrendo um efeito indireto do regime em vigor no país (por exemplo, economicamente, afetando os recursos para as escolas; culturalmente, limitando sua ação ao que era politicamente correto aos olhos da sociedade normalizada, etc.). Em segundo lugar, é necessário considerar que tais fatos (limitações) foram realmente vividos como a realidade, ou seja, constituíram, a partir da subjetividade das pessoas, uma realidade existencial que só pode ser a própria de cada uma delas. Essa ocorrência tal como se apresenta aqui, é signo de um sentimento e de uma vivência que ocorreu em um momento das vidas das pessoas e esteve sincronizada com o recorte temporal feito nesse estudo. Assim, em tal contexto, em princípio, não podemos isentar o Estado das interferências e aprisionamentos por ele estabelecidos³³ na educação e na sociedade de uma forma geral, diante da enorme estrutura e da poderosa ação político-ideológico-repressiva firmada no país, mas também não podemos descartar a possibilidade de sua não-hegemonia, local e temporalmente possível. Antes, essas possibilidades devem ser consideradas

³³ Capítulo 5, pág. 33.

juntas, sabendo-se da probabilidade de ora uma, ora outra, ter surgido e influenciado as vidas individuais, a educação, e por conta disso, a sociedade Cacequiense.

Mesmo diante dessas circunstâncias incertas, convém nos perguntarmos até que ponto isso (a disciplina rigorosa, a hierarquia rígida e o programa inabalável) não colaborava para que o ensino estivesse ao gosto da ideologia estatal? E, até que ponto essa não era a ideologia estatal (fazer sem parecer estar fazendo, programar, também, uma espécie de autocensura³⁴ sem se revelar o programador)? Isso, em favor do sucesso da política vigente no controle do país. De fato, essas são outras questões que não posso responder aqui, mas que têm me acompanhado em todo o processo de caracterização histórica da Educação Física, justamente, para que a tentativa de compreensão que ora empreendo não se forme como um sistema de idéias que se fecha sobre si mesmo. Tais dúvidas, associadas a tantas outras, constituem uma abertura que julgo necessária a minha tentativa de produzir significados para além do meu próprio consumo.

8.3 A Educação Física e a Ditadura Militar

Assim, volto-me à noção de aprisionamento das ações na escola, revelada nas vozes das professoras, e ao me esforçar para compreender os motivos que levaram a professora Ema, a não me revelar isso em suas palavras, reforço o que para mim é uma compreensão que vem ao encontro da organização sistêmica da sociedade, dos próprios indivíduos e da idéia de ecologia da ação em nosso universo. Ou seja, o ser e o viver humanos são complexos, como o são as relações que se estabelecem em suas associações. Por isso mesmo não é demais dizer que as pessoas vivem as coisas não como estas lhes são oferecidas, mas como percebem ocorrer, ou como vêm surgir. E é isto justamente que fundamenta a opção pela História Oral nessa proposta associativa e alternativa à história oficial, que ora desenvolvo.

De outro modo, não é possível desprezarmos as evidências que constituem parte dos discursos das outras professoras e que exigem minha atenção para a provável relação de controle relacionada à ideologia estatal sobre os indivíduos na educação institucionalizada em Cacequi. Isso, conseqüentemente, suscita uma reflexão sobre as formas mecânicas e mecanizadoras da Educação Física postulada

³⁴ O que Morin (2002) chama de normalização.

pelo governo federal, de acordo com vários estudos históricos acerca da disciplina no período compreendido entre 1964 e 1985.

De acordo com as informações obtidas através da oralidade e dos registros da Secretaria Municipal de Educação de Cacequi, as instituições municipais de ensino ofereciam no máximo até a 5ª série do 1º grau (ensino fundamental), e possuíam um professor por turma, quando esse não atendia mais de uma série durante todo o ano letivo – essa era uma ocorrência freqüente no interior do município. A Educação Física nesses níveis era ministrada, portanto, por professores que lecionavam todas as disciplinas curriculares, em um mesmo turno de trabalho.

Entre as atividades presentes como conteúdo dessa disciplina, estavam os ensaios para os desfiles de 7 de Setembro, funcionando como uma grande oportunidade para se revelar ‘o amor do cidadão pela pátria’. Ocorrência referenciada pela professora Neuza quando menciona: “Se marchava com patriotismo... um charme especial para desfilar que hoje não se vê mais”. Essa mesma informação é ratificada pela professora Rosane ao afirmar:

... a gente ensaiava para o desfile. Já ia à rua, marchando para ensaiar! Isso era normal e todas as escolas faziam! (...) a gente fazia. Saia a desfilar pela rua, para aprender a marchar mesmo! Porque faziam a gente marchar, que hoje em dia a gente caminha.”

Ponto forte da ideologia do Estado brasileiro, o amor à pátria associado à idéia de desenvolvimento nacional, esteve presente nas escolas municipais, com atividades dessa ordem sendo fomentadas em associação a idéia de Educação Física, o que deveria servir ao propósito de inspirar o orgulho e devoção aos valores da ‘grande mãe’. Deste modo, circunscrever-se-ia, também, uma série de ações que estariam normalizadas na perspectiva governamental, atendendo, conseqüentemente, a organização política estabelecida no país. No caso específico, a partir da grande idéia do ‘nós’ sobreposta aos indivíduos. Contudo, vale a ressalva, segundo a professora Ema e a professora Sirlei, de que a escola Senador Salgado Filho (campanha) não participava nem promovia desfiles cívicos ou outras atividades dessa natureza naquele período, o que me autoriza, talvez, a presumir que esse era um fenômeno comum a todas as localidades afastadas do perímetro urbano, entre 1964 e 1985. Tal ocorrência marca uma característica das práticas políticas na composição do sistema de ensino municipal e merece ser considerada à luz da

História da disciplina que a envolve, associada ao entendimento das noções que sustentam teoricamente esse trabalho. Essa é uma das constatações que, relacionada a outras, na seqüência, permitirá uma espécie de mapeamento da Educação Física escolar em Cacequi durante o período ditatorial.

Por outro lado, voltando às considerações da professora Rosane, em 1978 eram dadas três aulas de Educação Física por semana na escola Fernão Dias (já municipalizada), mediante planejamento por escrito e supervisão do seu cumprimento pela direção escolar. Fato que não se repetiu na escola Duque de Caxias que, por sua vez, proporcionava maior autonomia aos professores na elaboração e desenvolvimento das suas práticas educativas envolvendo o movimento humano. A professora Ema conta que eram reservados dois períodos na semana para as crianças sob sua responsabilidade praticarem atividades físicas, denotando, desde já, uma heterogeneidade relativa à presença da Educação Física nas escolas municipais, o que assume uma condição especial quando consideramos as escolas do interior do município.

Como já fora mencionado anteriormente, na campanha a maioria das escolas da época, senão todas, possuía apenas um professor para lecionar turmas multiseriadas e para desempenhar as demais funções necessárias ao funcionamento das instituições. Em virtude dessas condições e das dificuldades de locomoção e acesso, uma cobrança de ordem superior naqueles estabelecimentos de ensino era praticamente inexistente³⁵. Ficava a cargo de quem lecionava a freqüência das aulas de Educação Física e até mesmo a sua própria existência.

Isso aí dependia do professor (...) porque a gente nem era supervisionado, meses... semanas, né. Era a consciência, mesmo, do professor, de assumir aquilo, a carreira profissional, aquele amor (...) Se estava no papel, estava, se não estava... ninguém ficava investigando (...) a consciência a cargo do professor”.

Nesse trecho da sua narrativa, a professora Sirlei revela uma pista importante a respeito da ação e do controle estatal sobre o ‘corpo’ dos indivíduos engajados na educação institucionalizada, fossem eles alunos ou não, e que, em um primeiro momento, não encontra respaldo nas idéias que nos chegam oficialmente a respeito da Educação Física no período da Ditadura Militar. Neste caso está claro, dadas as

³⁵ A secretaria de educação era praticamente inoperante na campanha e com acompanhamento presencial esporádico na cidade (colaboradoras).

circunstâncias, que a professora Sirlei decidia frente a uma série de limitações e possibilidades que só vinham e lembravam o Estado em função da sua ausência, o que, quando e como fazer na disciplina de Educação Física. Certo, isto em grande parte influenciado por suas experiências pessoais e por sua formação profissional, que mesmo tendo ocorrido, em grande parte, durante o regime militar, não implicaram uma necessária correspondência e uma necessária normalização ante a ideologia do aparelho central de comando do Brasil. Esses argumentos são fato no próprio desenvolvimento das aulas de cada colaboradora que gentilmente auxiliou no estabelecimento dessa reconstrução histórica, como veremos a seguir.

É importante notar, ainda, nessa última passagem do discurso da professora Sirlei, a ocorrência, subjacente, mas efetiva em seus efeitos, da própria idéia de ecologia da ação e da idéia de impossibilidade de determinação externa dos sistemas, muito embora – não é demais dizer – nada do que foi dito sobre a vida das pessoas e do que aconteceu no passado de cada uma delas, se reduza a qualquer uma dessas noções.

Mas não é só isso. Outras questões referentes ao desenvolvimento da Educação Física municipal devem ser consideradas na perspectiva de seu restabelecimento histórico em Cacequi, merecendo destaque, além dos desfiles e da freqüência das aulas, outras características apresentadas na e pela disciplina. Na verdade, as informações obtidas através da oralidade permitem dizer que as atividades que a compuseram giraram, predominantemente, em torno de exercícios de alongamento, flexibilidade e força muscular – resistência muscular localizada (RML) – e atividades lúdicas (brincadeiras e pequenos jogos), no período em questão. Dentro dessa organização, no caso particular da professora Neuza, é possível afirmar uma certa predominância de atividades de força e flexibilidade na constituição das aulas, enquanto no trabalho das professoras Sirlei, Rosane e Ema, destacaram-se as atividades lúdicas, com pouca diretividade sobre a ação dos alunos na organização e desenvolvimento de suas interações (o que também ocorreu, em algum grau, no trabalho da professora Neuza). Dito isto, se faz importante reproduzir partes dos relatos que servem de referência a esse entendimento.

Neuza:

Na Educação Física, precisamente, a gente também fazia planos, como fazia planos de Matemática, os planos de Ciências, para desenvolver,

também se fazia o plano de Educação Física. Aí, tu tinhas que levar em consideração o crescimento do aluno... ele crescesse harmoniosamente, então a gente fazia exercícios de tronco, de membros superiores, membros inferiores, flexionamento, tudo... alongamento, volta a calma. Tinha muitos exercícios de membros inferiores, de membros superiores, de tórax (...) esses exercícios eram repetidos de oito a dez vezes, cada um, dependendo do exercício, e era contado o tempo, três, quatro, então eles já sabiam, eles sabiam toda a posição, nós dizíamos o número um, dois, três, quatro, voltava à posição inicial, então eles sabiam tudo direitinho, e faziam! Executavam bem os exercícios e gostavam da Educação Física!

Esses procedimentos poderiam ser considerados, fundamentalmente, como tecnicistas³⁶, ou classificados, ainda que arbitrariamente, como oriundos de uma concepção Higienista³⁷ de Educação Física. Da mesma forma, tais conteúdos associados à idéia dos desfiles cívicos podem representar, à primeira vista, um engajamento da ação pedagógica em um movimento partidário da alienação popular nos moldes postulados pela elite governista (desligamento da realidade social). Mas não é o que se confirma através de uma observação mais apurada da sua fala. Há, bem entendido, outras estratégias relevantes na prática da professora que contextualizaram sua ação em meio à ditadura e a Educação Física municipal, e que trazem a possibilidade de sua intervenção educativa ter servido menos aos ideais autoritários e econômicos do Estado, do que o contrário. Para isso, outro recorte do seu discurso é importante:

Quando dava tempo, uns 10, 15 minutos, antes de terminar o período, os meninos jogavam bola, as meninas se organizavam, se dividiam, faziam uma torcida organizada para estimular eles, ou elas brincavam de roda, ciranda-cirandinha, a bela adormecida, o gato e o rato, todas aquelas musiquinhas de roda de antigamente, elas cantavam e gostavam. Outro grupinho se não queria brincar de roda jogava sapata (...) E as meninas gostavam também de pular corda, fazer polichinelo, adoravam! Duas, três, juntas, né, iam lá e se reuniam, e faziam, elas mesmas faziam (...) Jogavam bola também, jogavam vôlei (...) Também era exercício! (...) Em outras aulas era bem dividido. Começava com exercícios e depois se fazia jogos. “

Essas informações começam a revelar princípios importantes presentes no contexto organizativo do movimento humano no ensino institucionalizado de então. O principal deles, que vai se repetir nas vozes das outras professoras, é a presença forte de pequenos jogos³⁸, livres de uma maior regulação por parte dos professores

³⁶ Capítulo 5.

³⁷ Segundo Ghiraldelli (1988), essa corrente enfatizava a promoção da saúde dos indivíduos, principalmente entre 1889 e 1930 no Brasil.

³⁸ Os mais variados jogos de baixa organização (poucas regras e simples), que mesmo, muitas vezes, semelhantes ao esporte de alto nível, não atendem, essencialmente, a sua organização.

ou qualquer outro segmento escolar. A existência desse conteúdo nas aulas de Educação Física da professora Neuza é consideravelmente importante na caracterização local dessa disciplina, pois esboça os primeiros indícios de que as aulas não se fundavam em torno de práticas massificadoras – em função da liberdade de opção dos alunos – e em torno de atividades estéreis ou alienantes, visto que as relações de poder presentes nas disputas (jogos competitivos) e nas construções em comum (jogos cooperativos, brincadeiras) foram espaço privilegiado para o desenvolvimento do senso crítico, da dúvida, de contestações, da consciência de papéis, das condições em meio à auto-organização em suas atividades, etc.

Contudo, logo que passo estabelecer essas colocações em contraponto à História oficial da Educação Física institucionalizada, embasado em todo referencial teórico analisado nos capítulos anteriores, algumas idéias resistentes se impõem ao meu pensamento e influenciam consideravelmente meu esforço interpretativo. Deste modo, acredito ser justo e oportuno questioná-las de imediato em sua relação com os argumentos expostos acima, para tornar claros alguns aspectos que as cercam. Em primeiro lugar, surge a questão de, se os jogos competitivos como um todo, propostos pelo governo federal como grandes elementos reguladores da sociedade, não deveriam envolver as mesmas capacidades (intelectuais, morais, etc.) e serem teoricamente, da mesma ordem dos jogos competitivos desenvolvidos em Cacequi? No caso de a resposta ser afirmativa, não há diferença entre o que os livros mencionam a respeito da disciplina (atividade) e o que ocorreu no município. Em segundo lugar, seria problemático se eu não considerasse melhor a própria predominância da técnica como um elemento externo aos alunos, ainda que essa hegemonia tenha sido ‘leve’ na ação da professora Neuza. Tais fatores são importantes na composição do quadro histórico representativo do desenvolvimento local dessa disciplina.

Uma vez estabelecidas essas inquietações e ao passo que busco abarcar seus fundamentos através de uma observação contextual, percebo com certa clareza a existência de uma incompatibilidade entre os postulados estatais e as diretrizes que nortearam as intervenções educativas da professora Neuza, em que pese para tal consideração, a História que nos chega através dos livros (cap. 5) e a integralidade dos seus depoimentos acerca da sua trajetória profissional. De fato, houve entre as aulas da professora Neuza, considerando os conteúdos e a sua

metodologia de trabalho, e a idéia de Educação Física e de esporte proveniente do aparelho de Estado, uma diferença de princípios. Enquanto o governo buscava mecanismos para disseminar seus propósitos, inclusive através do esporte para toda a sociedade, exaltando o nacionalismo, as vitórias, o “atleta-herói”, imersos em um fazer visando, fundamentalmente, um resultado prático (tecnicismo), em benefício do desenvolvimento de pessoas fortes por uma nação poderosa e ‘pacífica’, a professora Neuza ministrava atividades priorizando o desenvolvimento físico, a saúde dos alunos³⁹, processo no qual potencializou algumas outras qualidades nas crianças. Tal fato, possivelmente, não foi gerado na consciência de sua amplitude em razão da própria superficialidade formativa para o trabalho com a Educação Física que via de regra imperou no município entre 1964 e 1985. Contudo, esteve presente de forma significativa nas práticas cotidianas que envolveram as suas ações nessa disciplina⁴⁰.

Por outro lado, quanto à presença relativamente permanente, nas aulas da Professora, de um desenvolvimento técnico a partir de movimentos e gestos preestabelecidos, alguns detalhes importantes devem ser considerados. Entre eles, certas indicações do presente, que nos auxiliam a compreender parte dos aspectos práticos que configuraram a disciplina no local e no período estudados. Atualmente, parte do campo científico que dá suporte a Educação Física reconhece a importância de o aprendiz desenvolver a sua própria técnica para aplicação em diversas situações⁴¹. O gesto técnico se configura como uma matriz potencializadora do aprendizado a partir da sua significação que surge e se estabelece em um sentido interno > externo aos indivíduos, e não ao contrário. De outro modo, considerando as mesmas possibilidades e necessidades de desenvolvimento humano, a Psicomotricidade se ocupa, entre outros, do desenvolvimento das chamadas estruturas psicomotoras nas crianças, em meio às quais figuram a

³⁹ Conforme citação na p. 87.

⁴⁰ Evidentemente, uma série de estruturas e de potenciais educativos seriam/foram mobilizados através das proposições educacionais estabelecidas pelo governo na Educação Física institucionalizada. No entanto, justamente esse ‘espírito’ (capítulo 5), marca significativamente uma série de limitações em relação ao desenvolvimento dos indivíduos, em função do próprio direcionamento cegante sobre os jogadores/alunos na constituição dos jogos. A política governamental pretendeu produzir uma sistematização empobrecedora das possibilidades formativas envolvendo o esporte, os sistemas de ensino e a sociedade brasileira. Essa compreensão provém das informações que chegam através da História corrente.

⁴¹ Minha monografia de Especialização pela Universidade da Região da Campanha, 2002, intitulada: Uma Proposta de Análise para o Conceito de Técnica e para sua Utilização no Campo da Educação Física.

coordenação dos movimentos, o equilíbrio, o ritmo, a orientação espaço-temporal⁴². Ambas são preferencialmente mobilizadas e potencializadas através da ampliação do repertório de movimentos das crianças, o que justifica a utilização, em certo grau, de gestos predeterminados externamente. Isso de modo algum deve ser confundido com um ensino voltado exclusivamente para a técnica, mas que a considera como um meio através do qual formas particulares de aprendizado e desenvolvimento humano se processam. Na medida em que a professora Neuza oportunizou essas experiências a seus alunos de 3ª e 4ª séries (repertório de movimentos), associadas a outras formas de experimentação, não se pode afirmar que sua intervenção nessa área do ensino tenha sido predominantemente tecnicista ou tenha atendido a um ensino massificador e alienante. A partir desse entendimento, é possível afirmar que o seu trabalho com a Educação Física em Cacequi, desviou uma “tentativa de unificar o ensino” sob o olhar de uma grande ideologia, da mesma forma que não atendeu a uma tendência em apresentar “características de reprodutividade e subestimação da capacidade dos alunos”, como ainda hoje ocorre em muitas circunstâncias envolvendo essa disciplina, inclusive em parte da própria teoria que a sustenta⁴³. Ao contrário, com ou sem intenção de se produzir esses resultados formativos - o próprio desenvolvimento das estruturas psicomotoras, por exemplo - eles estiveram presentes na ação da professora Neuza. Claro, de forma incipiente, tênue e muito aquém do que pode e deve ser promovido pela Educação Física formal nos dias de hoje.

Faz-se importante salientar aqui, que essa compreensão não deriva apenas desse depoimento em particular, mas também, das falas das outras professoras que colaboraram com o estudo. Ocorre, porém, que em função dos conteúdos discursivos dessas últimas terem apresentado maior uniformidade, favoreceram uma análise conjunta, permitindo o destaque de outros aspectos relevantes em suas experiências. É o que observo na continuidade.

Rosane:

... um aquecimento, a gente fazia um exercício de aquecimento (...) fazia um exercício envolvendo todo o esquema corporal da criança e depois fazia uma volta à calma que na maioria das vezes era “tem macaco na roda”, ou “coelhinho sai da toca” (...) também tinha jogos, poderia... normalmente a gente fazia um pouquinho de exercício e depois deixava

⁴² Maiores detalhes na obra de Coste (1989).

⁴³ Essas afirmações derivam da minha pesquisa (monografia - URCAMP) realizada em 2002, a respeito da utilização da técnica no campo da Educação Física.

eles jogar porque eles gostavam era de jogar (...) Uma das brincadeiras, assim, que gostavam muito naquela época era o jogo de caçador.

Sirlei:

(...) dividia em grupos a 1ª série, a 2ª série e ia direcionando: jogos, brincadeiras, até exercícios físicos na medida do possível (...) às vezes preparava o material com bolinha, assim, como para fazer um jogo (...) Como era o nome daquela atividade de pegar e fazer a bolinha com meia!? Enchia com jornal amassado, preparava, na medida do possível, porque na época que eu iniciei, em Foguista Lacerda, não tinha material!”

Ema:

Faziam-se exercícios de braço, de abdômen, corridas, brincadeiras... isso aí, né, porque a gente não tinha uma formação (...) dava-se mais jogos que exercícios”.

É perceptível, pela comunicação desses procedimentos, a ocorrência de alguns processos que reforçam a idéia de que a Educação Física presente no sistema de ensino formal em Cacequi, não representou uma atividade essencialmente tecnicista, reprodutivista, ou limitadora da ação dos sujeitos (motora, intelectual, etc). Entre eles, destaco a presença considerável da livre experimentação do movimento humano. Esse, a partir de um contexto de criação e adaptação em meio a uma diversidade de condicionamentos e alternativas (materiais, espaço físico, etc.), e a partir da própria abertura proporcionada aos alunos pelos professores, encontrou possibilidades para se tornar experiente e autônomo. Dessa forma, o jogo, o lúdico, ministrados como conteúdo, ajudaram a formar os esforços educacionais dentro do ensino institucionalizado, compreendendo nessa idéia, mais uma vez, o próprio desenvolvimento técnico – seja qual for a técnica – não direcionado, equilibrando a forte diretividade, característica de longa data da educação nacional. Para além disso, esses elementos (o exercício, o jogo e brincadeira livres) estiveram presentes em um momento importante na formação dos indivíduos, qual seja, a base – grande potencializadora do desenvolvimento humano⁴⁴.

⁴⁴ Quanto a essa particularidade do desenvolvimento humano, Meur (1989) e Rebelo (1995), dão referências importantes. Em seus estudos, afirmam a importância da educação psicomotora em todas as etapas do desenvolvimento das crianças. De acordo com esses autores – a título ilustrativo – a mobilização de estruturas como o equilíbrio e o esquema corporal, são indispensáveis à formação da própria personalidade, do Eu humano, (Rebelo, 1995, p. 22 e Meur, 1989, p. 9). Essas são apenas

Tais práticas representaram uma grande possibilidade de ação e apreensão do mundo pelos alunos, na perspectiva dos seus fazeres em comum. Isso, como já se pode notar, muda um pouco o papel do gesto técnico enquanto componente das aulas de Educação Física, em relação ao enfoque dado pela professora Neuza. Contudo, na totalidade, os procedimentos na condução dessas aulas em Cacequi foram consideravelmente semelhantes em suas produções, já que essa maior liberdade na ação das crianças permitiu, também, uma série de experimentações benéficas ao seu desenvolvimento, o que inclui, sem dúvida, a mobilização e o aprimoramento de uma série de estruturas psicomotoras, utilizadas anteriormente como uma referência em relação ao desenvolvimento humano amplo e harmonioso, principalmente, quando presentes no desenvolvimento infantil. Em tal contexto, a técnica foi algo produzido de forma muito particular, muito íntima, por cada aluno, e quando as professoras promoveram interferências diretas sobre as atividades do grupo (turma), no que pode ser constatado dos depoimentos anteriores, essas não se processaram no sentido de se estabelecer um 'como fazer', favorecendo, por seus efeitos, um afastamento de estratégias de normalização e controle impostas sobre os 'corpos'. Essa não diretividade esteve presente de forma significativa na ação das professoras que colaboraram com esse estudo e é uma característica que deve estar presente em toda a interpretação relativa aos acontecimentos históricos envolvendo a Educação Física durante o regime militar em Cacequi.

Em razão desse quadro, surge aqui uma outra questão importante que deve ser esclarecida. Trata-se da idéia de Educação Física configurando-se como uma 'atividade' na composição do sistema de ensino municipal, compreensão favorecida pelas afirmações acima. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que esse entendimento deriva da consideração do trabalho das professoras com a Educação Física em meio a uma organização sistêmica, da qual formaram uma fração mínima, e não se configura aqui, como uma crítica ao empenho ou a produção e a qualidade das suas intervenções no desenvolvimento educacional do município. Na verdade, o que faço é apontar, no que tange ao olhar recebido por essa disciplina no período abordado, um certo deslocamento das suas possibilidades formativas no contexto do ensino formal. A idéia que transparece na totalidade das interações estabelecidas

duas de uma série de estruturas mobilizadas e desenvolvidas através da experiência motora, principalmente na infância, o que passa pelos primeiros anos de vida escolar.

com as colaboradoras é a de que a Educação Física representava, mais, uma pausa no processo educativo, do que outra coisa, embora isso não se apresente desta forma em suas falas. Ou seja, na medida em que os diálogos foram ocorrendo acerca da evolução histórica da disciplina, não foi possível o encontro de noções que a configurassem como um meio formativo por excelência, logo, a noção 'atividade' pode ser apropriada para representar o modo como a Educação Física foi encarada no meio escolar entre 1964 e 1985, em Cacequi.

Um trecho do discurso da professora Ema pode demonstrar de forma mais clara essa compreensão:

(...) porque a gente não tinha uma formação... e nem dava meu filho! Nem dava para dar, porque se eu me detivesse em Educação Física, o que eu ia passar de conteúdo para eles? Para uma turma assim, todos juntos, me explica!"

O que se percebe nesse registro, é o verdadeiro empenho da professora Ema em colaborar para o crescimento e a evolução dos seus alunos. As suas boas intenções e o seu trabalho sério, como o das outras professoras, certamente ajudou no progresso da região. Por outro lado, seu depoimento reforça o indício de que em meio ao contexto local, a tarefa educativa propriamente dita não era realmente atribuída a Educação Física escolar⁴⁵. Seriam outras disciplinas e outros conteúdos que se encarregariam de prover a formação dos alunos.

Por outro lado, essa consideração não pressupõe uma compatibilidade imediata com o que afirma a História corrente a respeito da produção da Educação Física escolar no período da ditadura. Para evidenciar isso, torno a comparar a sua ocorrência local com os postulados do aparelho de Estado, destacando pontos indicadores de que a idéia de disciplina/atividade, muito mais do que um conceito, foi uma noção e que, portanto, admitiu diferentes conotações sob uma mesma denominação.

Se a lei nº 69.450/71 de 1 de novembro de 1971 (p. 57), determinou a Educação Física como uma atividade na escola em âmbito nacional e se no município de Cacequi ela se confirmou, realmente, como tal, a diferença que se estabelece entre elas surge, mais uma vez, nos princípios que as fundamentaram. Esse fenômeno pode, inclusive, ser comparado às emergências sistêmicas, em que

⁴⁵ Ainda hoje, em muitas circunstâncias, a Educação Física ostenta uma condição inferior na hierarquia das disciplinas educativas por excelência.

a ordem, o arranjo interno de seus constituintes produz o caráter de uma totalidade, sendo que, com os mesmos elementos e um arranjo diferenciado, os resultados produzidos podem ser significativamente diferentes. Senão vejamos. Dreifuss (1981), sustenta a compreensão de que o regime de governo postulado pela elite favorável ao regime militar deveria ser técnico e autoritário, para servir ao desenvolvimento econômico de uma minoria associada ao capital transnacional. Tal desenvolvimento exigiria o sacrifício das classes trabalhadoras e, da mesma forma, não admitiria manifestações de autonomia e organização das classes populares, pois estas poderiam resultar no desencadeamento de processos revolucionários contra as formas de opressão provenientes do governo federal. Foram princípios dessa ordem que animaram a Educação Física promovida e difundida pelo poder central do país, segundo a História que nos chega através dos livros e documentos.

Entretanto, o fazer pelo fazer que parece ter vigorado em boa parte das aulas de Educação Física em Cacequi, não 'carregou' uma preocupação com o treinamento físico de uma mão de obra barata para o mercado de trabalho, tão pouco parece ter produzido um aprisionamento na ação dos alunos ou causado um deslocamento do seu mundo concreto, uma vez que gerou e permitiu a emergência de sentidos em produções escolares localizadas, próprias, espontâneas⁴⁶, em vários momentos das ações dos alunos, e destituídas de uma intenção 'coisificadora'. Por essa mesma razão, muito de autonomia, de evolução e amadurecimento dos indivíduos pode ter sido produzido no interior das instituições municipais de ensino em Cacequi, através das experiências de vida permitidas nas aulas de Educação Física. As condições estabelecidas no trabalho das colaboradoras, representadas em seus depoimentos, sugerem fortemente essas possibilidades, ficando a cargo de outras tantas variáveis da complexa vida humana, o desenvolvimento desses processos em cada um.

8.3.1 O Jogo e a Ação

A importância dos jogos enquanto conteúdos da Educação Física municipal, se deve, especificamente, a algumas particularidades envolvidas nas relações que essas atividades promovem e que vão, bem entendido, além de uma liberdade de ação e produção em seu meio. Para dotar de fundamento minha compreensão

⁴⁶ Uma sistematização própria.

acerca do que pode ter sido desenvolvido através desse conteúdo na disciplina/atividade em Cacequi, baseado nas falas das professoras, recorro brevemente a observações de autores que trabalham com essa noção e que podem, inclusive, indicar aspectos que não foram ainda considerados explicitamente nesse estudo.

Huizinga comenta a respeito das características do jogo:

(...) poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (...) nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa (1999, p. 16).

Considerando essas particularidades atribuídas a atividade jogada, e as características do trabalho das professoras que colaboraram com o estudo, percebe-se uma consonância no que tange as manifestações na prática dessas últimas em relação à definição teórica acima. Esse encontro é evidente quando consideramos atividades como, por exemplo, o 'ovo choco', a 'amarelinha', o 'caçador', a 'pelada'⁴⁷, etc, presentes nas aulas de Educação Física das professoras. Inclusive, quando perguntadas a respeito da organização dos jogos desenvolvidos na escola, todas referenciaram, de sua parte, o estabelecimento de poucas regras nas suas produções, o que confirma essa inferência e o próprio argumento de baixa diretividade, utilizado anteriormente. Mais uma vez a teoria proposta por Huizinga auxilia na compreensão da natureza desses procedimentos. Para o autor:

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. (...) Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade (1999, p. 10-11).

Parece-me realmente apropriado considerarmos a presença dos jogos, enquanto tal definição, como promotores de diferentes formas de autonomia aos alunos na Educação Física local. Isso é considerado em função da própria 'exigência' criativa e organizadora contida em si e mediada pela liberdade de ação em seu contexto. Tal caráter supõe o próprio distanciamento dos jogos, enquanto

⁴⁷ À margem do esporte de alto nível.

conteúdos da Educação Física municipal, de qualquer proposta dominadora sobre aqueles que o geram (geraram), se configurando como uma importante referência a respeito do implemento e da organização do movimento humano na perspectiva da formação dos indivíduos no ensino local.

Por outro lado, a importância dessa ocorrência vai um pouco além da geração de autonomia pela falta de ordens que provessem uma organização pré-estabelecida ou que demarcassem um itinerário necessariamente regulador das proposições. Morin, ao falar da vida levantou uma questão que associa a esse entendimento acerca do caráter dos jogos, tendo sempre em mente a sua condição auto-organizadora (todos o produzem ou o desfazem) livres de um controle que os tornariam essa “imitação forçada” referida por Huizinga. O autor afirma:

O risco e a luta desenvolvem a astúcia e a inteligência estratégica, mas o verdadeiro desabrochar da inteligência e do ser humano apela para a conjunção da incerteza do risco e da certeza do amor. Precisamos que o meio nos traga agressão e afeição (2001, p.82).

Nos jogos, competitivos ou cooperativos, o risco e a luta são processos permanentes, em função do contexto de incerteza que trazem consigo quanto aos seus resultados finais e quanto ao resultado parcial de todas as ações estabelecidas em seu desenvolvimento. Essa luta pode ser travada com os adversários, com os companheiros, consigo mesmo, em função das possibilidades e limites da ação e da produção em qualquer jogo. Assim, mesmo no caso da ‘amarelinha’ (jogo individual) a estratégia pode se perder na ação e o risco se tornar concreto no contingencialidade do desafio proposto a si mesmo. Em tal contexto, mantendo a idéia de movimento humano institucionalizado, podemos considerar a afeição como um sentimento integrante das proposições de ensino, uma vez que interações solidárias estão intrinsecamente presentes⁴⁸ na construção de atividades em comum, mesmo naquelas que apresentam (apresentaram) um caráter competitivo, pois em tais circunstâncias quem joga ‘contra’, também joga, ao mesmo tempo, ‘com’, imerso na auto-organização própria dos jogos. Tudo indica que essas circunstâncias foram geradas na Educação Física em Cacequi, através dos próprios princípios norteadores do trabalho das professoras, oscilantes entre a recreação e a

⁴⁸ Ver a noção sistêmica (Capítulo 6 – 6.2).

preocupação com a saúde dos alunos, mas de qualquer forma, consideravelmente afastados da busca por vitórias e superação individual a qualquer preço.

Nessas e em outras circunstâncias produzidas por efeito dos jogos esteve (está) envolvida, a estratégia, a inteligência – e é incrível o quanto isso já foi negado historicamente. Esses termos são utilizados aqui como sinônimos e refletem uma presença que pode ser potencializada por toda a ação. Por essa razão também, os diferentes jogos que representaram grande parte dos conteúdos da Educação Física entre 1964 e 1985, em Cacequi, nos moldes de sua aplicação, se configuram como um elemento educacional significativo na composição do sistema de ensino local. Segundo Morin:

Todo o progresso do conhecimento beneficia a ação; todo progresso da ação comporta computações, isto é, uma dimensão cognitiva, e todo conhecimento comporta uma atividade estratégica. Assim, a ação e o conhecimento estão ao mesmo tempo subentendidos um no outro, ligados um ao outro, embora distintos (1999, p. 63).

Nessa mesma ordem, Feijó, afirma:

O índice de êxito que uma pessoa pode vir a alcançar está em íntima relação com sua capacidade em solucionar problemas. O movimento, através das atividades mentais e físicas, instrumentaliza o progresso das pessoas criando mecanismos orgânicos de equacionamento (...) equacionar significa estabelecer uma relação adequada funcional entre elementos diferentes que mantém sua identidade preservada (1998, p. 48).

O movimento, especialmente no contexto do jogo, implica a presença do cálculo, das escolhas e de métodos que essas atividades envolvem, exigem e por meio dos quais se transformam; há, portanto, uma presença e uma necessidade intelectual em toda ação, tão mais presente, quanto mais complexas forem as interações e as possibilidades (alternativas, problemas e riscos) que se impõe ao pensar-agir de quem a pratica. Por isso, o espaço para o movimento 'livre' é e foi um passo na direção de um desenvolvimento complexo em um mundo complexo. Na Educação Física local, essas possibilidades podem ter permitido para além de uma normalização desejada e promovida pelo Estado através de processos de censura – que faziam parte já, em grande medida, de uma autocensura (a própria normalização) – o desenvolvimento do intelecto, do físico, enfim, uma formação humana em que o pensamento encontrou espaço. Isto sugere a geração de um contexto relacional em que o agir não reprimido representou uma forma de

aprendizado através dos próprios encontros e dúvidas que suscitou. Em tal espaço, a reflexão e a pergunta, o comentário e a capacidade de se falar sobre o que se fez ou o que se pretendeu fazer, gerou alternativas de desenvolvimento dos indivíduos de forma que, não é possível reconhecer por efeito da Educação Física escolar no município, uma manipulação e uma regulação popular. Ao contrário, essa disciplina envolveu em seus processos princípios potencializadores da própria formação política de cada um.

Tais questões – é necessário que se diga mais uma vez – ‘caminharam’ com a Educação Física do período de forma incipiente e muito frágil, extremamente sujeitas aos processos posteriores de regulação, controle, normalização provenientes não só do Estado, mas de toda sociedade. Mesmo assim, há traços dessas condições iniciais (abertura às experiências motoras dos alunos), que podem ter sido geradoras de um desenvolvimento de si, por e para si, através da Educação Física entre os anos de 1964 e 1985, em Cacequi, contrapontando a idéia de um ensino exclusivamente tecnicista que, de fato, ao que tudo indica, esteve fortemente presente em grande parte do país. Assim, é possível dizer que o que ocorreu no município, em termos de Educação Física, foi algo entre o que o governo desejou com todas as suas ações, o que os professores fizeram a partir do seu mundo particular e o que a sociedade produziu de modo conjunto e consensual a partir da sua cultura⁴⁹.

Este é um dos motivos pelo qual o controle do Estado sobre essa disciplina, com ordens, leis e repressão em nível nacional não funcionou nessa parte do Brasil, pelo menos, não da forma generalizada como muitas vezes a História tem nos contado, confirmando em parte a compreensão de Oliveira (2002) sobre o assunto. E isso passa pela idéia de que as pessoas viveram a sua vontade, dentro das condições a que foram submetidas. De fato, não é o Estado, nem a sociedade, é a vida que define os seus caminhos, e esses não foram e não são lineares. A Educação Física estabelecida em Cacequi durante o regime autoritário torna evidente essa compreensão, ao passo que se considera a intervenção particular dos agentes que a produziram historicamente.

Nesse contexto, os desvios e os erros em relação às sistematizações ‘propostas’ pelo governo federal à população brasileira, foram, entre outros, uma

⁴⁹ O que sempre guarda muito de não-consensual.

série de ações egocêntricas e solidárias das vidas humanas, que seguiram diferentes cursos, de diferentes formas – numa construção bem ao gosto de Morin – formando e transformando a própria organização da qual eram produto e, ao mesmo tempo, produtoras.

Imagino que a própria Educação Física não tenha sonhado sua parcela nessa realização local, com o seu desenvolvimento frágil, com todas as carências e dificuldades enfrentadas, marginal em face da grande sociedade, mas ela esteve mais para a geração de algum grau de autonomia dos sujeitos do que o contrário, complementando e contrapontando a versão de uma ‘grande Educação Física’ tecnicista, manipuladora e aprisionadora dos pensamentos, das ações, enfim, das pessoas. Deste modo, é possível afirmar que, se a disciplina no município não foi presença definitiva para o desenvolvimento pleno dos indivíduos através das múltiplas possibilidades educativas que ofereceu por meio do movimento humano, ela foi menos um elemento de manobra e aprisionamento dos indivíduos durante o regime militar. Embora muitas vezes não a tivéssemos ouvido, a História fez questão de nos dizer essas e outras tantas coisas, mais de uma vez, por mais de uma voz.

9. ENTRE A HISTÓRIA E OS HOMENS

Muito já foi dito a respeito da História e o que ela tem a nos ensinar sobre o presente e o futuro. Mas isso se torna ainda mais importante quando esse olhar sobre o tempo é realizado por uma perspectiva mais humana, suscetível ao prazer e a dor de cada um, pois torna particularmente significativa a construção da realidade na aproximação que estabelece com os homens. De fato, o tempo guarda emoções e razões dos processos que o constituem e que não existiriam sem a presença de quem nele escreveu as suas linhas, mesmo que seus autores não tivessem (como muitos não tem) consciência desse fato.

O processo histórico em que se desenvolveu a Educação Física institucionalizada em Cacequi, não foi diferente disso. E a possibilidade de seu restabelecimento através do olhar de quem ajudou a construí-la representou uma importante fonte para uma compreensão mais ampla dos caminhos que trouxeram essa disciplina até os dias de hoje, equilibrando nesse mesmo 'movimento' a carga considerável de impessoalidade que tem sido característica da História oficialmente propagada. Assim, quando as vozes ganharam tom e assumiram nome e forma, deram vida a uma Educação Física que não existiu concreta e oficialmente no Brasil em seus vinte e um anos de Ditadura Militar, mas que de outro modo, esteve a formar parte de um passado que hoje lhe nega existência.

Há fortes indícios de que essa disciplina se desenvolveu de forma não-determinista no município, em que pese, para tanto, as relações reveladas entre alunos e professores no âmbito escolar. A ação dos professores criou espaços consideráveis para formas de manifestações próprias dos alunos, potencializadoras de experiências através do movimento brincado, da ação jogada na criação e no desafio, aventurada de forma espontânea e livre de maiores direcionamentos externos ao seu fazer e ao seu pensar em suas atividades.

Justamente por essa presença ter aparecido freqüentemente nas aulas de Educação Física ministradas pelas professoras que colaboraram com este estudo, não é possível afirmar que a disciplina serviu como um instrumento tecnicista de educação, inclusive porque, se é fato que na prática esse não foi um procedimento predominante, na teoria, seu desenvolvimento local não derivou das produções do

Treinamento Desportivo, nem da Biomecânica ou Medicina Desportiva⁵⁰, tão pouco se baseava em planos e métodos massificadores e homogeneizantes.

Por esta razão, não é conveniente classificarmos a Educação Física escolar em Cacequi (1964 – 1985), de acordo com sistematização proposta por Ghiraldelli (1988), pois se ela não atende aos fundamentos Competitivistas postulados pelas políticas governamentais do regime militar, também não pode ser considerada tributária da corrente Pedagogicista⁵¹ (anterior a ditadura), ou Popular⁵² (pós-ditadura), e mesmo em função do seu desenvolvimento incipiente em Cacequi e de certa forma deslocado da função educacional por excelência, serviu menos à ginástica calistênica⁵³ ou à educação Higienista⁵⁴ do que à recreação e o fazer pelo fazer, no qual puderam emergir múltiplas vivências formadoras e transformadoras dos indivíduos. Isso realmente não esteve de acordo com a política Estatal de gerenciamento da educação e do país, o que poderia deixar dúvidas a respeito da preocupação do governo federal com cidades desse porte ou ainda, levar a crer que a sociedade cacequiense não viveu formas de imposição e repressão semelhantes às enfrentadas pelo restante do país durante o regime militar.

De qualquer modo, o que é possível afirmar com uma relativa segurança, é que na Educação Física do município, a influência e o controle governamentais foram praticamente inexistentes, ao contrário da regulação de outras disciplinas, que foram acompanhadas continuamente por órgãos superiores às escolas, através elaboração e aplicação dos currículos, das provas de controle previamente elaboradas e desconhecidas pelos professores, através da fiscalização da Secretaria de Educação e das entidades mantenedoras das escolas particulares. Tal negligência com a Educação Física, inclusive, se configura como uma importante pista para novas investigações acerca do seu descrédito, ainda, nos dias de hoje.

Contudo, afirmar a sua condição mais livre na educação institucionalizada em Cacequi, não significa negar a ação Estatal no sentido de estabelecer uma organização empobrecedora do sistema social brasileiro, mediante uma série de restrições nas possibilidades de desenvolvimento da cultura, do conhecimento, da

⁵⁰ Segundo a versão histórica corrente, esses eram campos tecnicistas por excelência, em seus princípios e fundamentos (fisiologia, alavancas, ângulos, força, repetição, quantidade, etc.).

⁵¹ A corrente Pedagogicista da Educação Física (1945 – 1964), primava pelo caráter educativo da disciplina, que deveria servir a formação integral dos sujeitos. (Ghiraldelli, 1988).

⁵² A Educação Física Popular deveria promover a “organização e a mobilização dos trabalhadores”. (Ghiraldelli, 1988).

⁵³ Destinada ao desenvolvimento das formas e da força dos indivíduos.

⁵⁴ Com ênfase na promoção e manutenção da saúde individual. (Ghiraldelli, 1988).

consciência e da participação política por parte da população. Trata-se, isto sim, de levar em conta a compreensão de que não foi possível um controle total sobre as escolas – e nós não podemos contar uma história relativa a educação deixando de fora o que se passou em seu interior – do mesmo modo que se compreende o insucesso na ação por um amplo controle sobre as pessoas no período em questão.

Enfim, as regras, as leis e a repressão, não garantiram um objetivo, que se tornou tão mais remoto de ser alcançado, quanto mais distante e mais complexo foi o meio em que estabeleceu envolvimento. Nesse universo, a vida decidiu seu caminho e gerou motivos pelos quais a Educação Física escolar em Cacequi apresentou características dissonantes em relação ao que se tornou oficialmente aceito e propagado a seu respeito.

Ao final dessa reflexão, sinto-me na obrigação de enfatizar (novamente), que essa disciplina não se configurou como um grande instrumento educativo no período, tendo sido pouco ou nada considerada com relação a essa qualidade no âmbito das escolas municipais, mas, mesmo diante do extremo controle implantado pelo governo federal no país, e das condições precárias para o seu desenvolvimento em Cacequi, a Educação Física nesse município foi, em grande parte, um instrumento gerador de experiências e um espaço aberto a livre criação. Naquele momento, portanto, através daqueles que dedicaram suas vidas a função de ensinar, ela viabilizou uma série de relações que oportunizaram o desenvolvimento da autonomia dos alunos, por si e para si, onde, ao que tudo indica, o ‘nós’ não envolveu os grandes interesses políticos-econômicos do Estado Brasileiro.

10. REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada**: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

BRUM, Argemiro Jacob. **Por que o Brasil foi ao Fundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CAPRA, Fritjof. **As Conexões Ocultas**: Ciência para uma Vida Sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Práticas Pedagógicas de Professores de História Durante o Regime Militar em Santa Maria, RS (1964-1985)**. UFSM, 2002.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB-Fácil**. [S.l.]: Vozes [20__?].

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

COSTA, Cléria Botelho; Magalhães, Nanci Alessio. **Contar História, Fazer História**: História, Cultura e Memória. Brasília: Paralelo 15, 2001.

COSTE, Jean Claude. **Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Ditadura Militar. Disponível em: <<http://variasvariaveis.sites.uol.com.br/militar.html>>. Acesso em: 28/03/2005.

Ditadura Militar no Brasil. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/ditadura/>>. Acesso em: 28/03/2005.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Pesquisa, Memória e Documentação: Desafios de Novas tecnologias*. IN: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias**: Questões para a História da Educação. Campinas: Universidade de São Francisco, 2000.

FEIJÓ, Olavo G. **Psicologia para o Esporte**: Corpo & Movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Produção de Sentido**: Estudos Disciplinares. Porto Alegre: Nova Prova, 2003.

FÉLIX, Loiva Otero. *Política, Memória e Esquecimento*. IN: TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de Memórias: Políticos, Educação e Identidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

FILHO, Geraldo Lesbat CAVagnari. *Autonomia Militar e Construção da Potência*. IN: RIZZO, Eliezer Oliveira. **As Forças Armadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987.

FILHO, Lino Castellani. **Educação Física no Brasil: A História que não se Conta**. Campinas: Papirus, 1994.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: Questões para a História da Educação**. Campinas: Universidade de São Francisco, 2000.

GALLI, Tânia Mara; Kirst, Patrícia Gomes. **Cartografias e Devires: A construção do Presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GUIRALDELLI Junior, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1980.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

História da Educação no Brasil. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/brasil_24set1977.htm>. Acesso em: 05/04/2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

Índice de Atos Complementares. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/atocomplementarindice.htm>>. Acesso em: 05/04/2005.

Inflação no Brasil. Disponível em: <<http://www.ai.com.br/pessoal/indices/INFLACAO.HTM>>. Acesso em 05/04/2005.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre Memória**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O Foco Narrativo**. São Paulo: Ática, 2002.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MEUR, A. de. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. São Paulo: Manole, 1989.

MORIN, Edgard. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **O Método 1: A Natureza da Natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **O Método 2: A vida da Vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **O Método 3: O conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **O Método 4: As Idéias – Habitat, Vida, Costumes, Organização**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **O Método 5: a Humanidade da Humanidade – A Identidade Humana**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

O Golpe de 64 e a Educação. Disponível em: <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/jornal171/hist_educ171.htm>. Acesso em: 28/03/2005.

O Regime Militar de 1964. Disponível em: <<http://planeta.terra.com.br/arte/mundoantigo/ditadura/>>. Acesso em: 28/03/2005.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984)**: história e historiografia. Publicado em 01/2002. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=643910>>. Acesso em: 28/03/2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é a Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, Moacir. **O Golpe do Silêncio**. São Paulo: Global, 1984.

PEREIRA, Osny Duarte. **Novíssimo Vade-Mécum Forense**. Rio de Janeiro: José Konfino-editor, 1970.

REBELO, Maria Eugênia. **Psicomotricidade e a Educação... Física!** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **Coletânea de Leis de Ensino**. Porto Alegre: 1981.

RIZZO, Eliezer Oliveira. **As Forças Armadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987.

ROSA, Juliano de M. **Uma Proposta de Análise para o Conceito de Técnica e para a sua Utilização no Campo da Educação Física**. Monografia de Especialização, URCAMP: 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**: Um Discurso sobre as Ciências Revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SEBRAE/RS – FATEC. **Diagnóstico Sócio-econômico de Cacequi**. [S.l.: s.n.]: Abril, 1999.

SCHUCH, Vitor Francisco. **Lei de diretriz e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. Porto Alegre: Sulina, 1972.

SILVEIRA, Maria Luiza faraone. **A Educação no Pensamento Brasileiro Contemporâneo**: 1955 – 1979. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. *Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento: O Exemplo do Centro de Memória da Unicamp*. IN: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias**: Questões para a História da Educação. Campinas: Universidade de São Francisco, 2000.

TEDESCO, João Carlos. **Nas Cercanias da Memória**: Temporalidade, Experiência e Narração. Passo Fundo: UPF, 2004.

TELLES, Jorge. **Cacequi na História**. Prefeitura Municipal de Cacequi, 1998.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar**: Epistemologia e Metodologia Operativa. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

ANEXOS

**SEMI-ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS
COLABORADORAS DO ESTUDO (PARTE I):**

1. Você pode falar-me a respeito de quando começou a atuar na área educacional?
2. Como sua escola funcionava?
3. Qual sua opinião a respeito do ensino na campanha/cidade durante o regime militar, de uma forma geral?
4. Como era o acompanhamento da Secretaria de Educação em sua escola e no município, de uma forma geral, entre 1964 e 1985?
5. Como você vê a Rede Ferroviária na constituição do campo educacional no município entre 1964 e 1985?
6. O que ficou de mais importante de toda a sua relação com a educação institucionalizada em Cacequi?

**SEMI-ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS
COLABORADORAS DO ESTUDO (PARTE II):**

1. Qual sua formação profissional?
2. Você trabalhou com a Educação Física na sua trajetória profissional?
3. Como você desenvolveu seu trabalho nessa disciplina?
4. Qual era a frequência dessas aulas em sua escola?
5. Quais eram os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física?
6. Quais as condições materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física?

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Eu,
CI, CPF declaro
para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia.....
de do ano de dois mil e cinco para o pesquisador Juliano de Melo da
Rosa e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem
restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a
sua audição, transcrição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o
controle ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da
UFSM, que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,
que terá minha assinatura.

_____ / _____ de _____ de 2005.

Local e Data

Assinatura