



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER



**MICHELI VENTURINI**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA**



SALVADOR  
2013

MICHELI VENTURINI

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

SALVADOR  
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Venturini, Micheli.

Educação profissional e currículo em educação física [recurso eletrônico] : memórias de uma instituição centenária / Micheli Venturini. - Dados eletrônicos. - 2013.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Educação física - Estudo e ensino - História. 2. Educação física - Currículos - História. 3. Educação profissional - História. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - História. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.7 – 23. ed.

MICHELI VENTURINI

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA**

A Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito de Doutorado em Educação.

Aprovada em 13 de dezembro de 2013.

BANCA DE AVALIADORES

---

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro (UFBA – Orientador)

---

Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha (UFES)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Bueno Fartes (UFBA)

---

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

---

Prof. Dr. Admilson Santos (UFBA)

---

Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento (UFRB)

Aos meus pais,  
José Luiz e Adelair, que tomaram a decisão política de me educar oferecendo-me a  
grande herança: o amor e os valores humanos;  
À Ana Patrícia, o anjo de luz que hoje inunda a minha vida e irradia ainda mais  
amor.

## **AGRADECIMENTOS**

À Regina Sandra Marchesi, esposa e mãe. Sua fidelidade inesgotável e parceria plena, sempre foi a base para a certeza que eu tinha que essa etapa iria findar e outra, com nossa filha, iria iniciar. Te amo! Duas vezes mestre, e agora, duas vezes doutora;

À Minha Família, mãe, pai, irmãos, cunhadas e sobrinhos, pela resignação em administrar a distancia e saudade, minhas ausências nos encontros da família. Obrigada pelas orações e pela confiança na minha capacidade;

Ao meu amado, muito amado afilhado sobrinho Vinícius, que na última década foi, em muitos momentos, o grande motivo para manter-me firme na caminhada e nas opções por trilhas, às vezes mais longas, mas sempre retas. Eu amo você demais!

Ao meu orientador, Cesar Leiro, que confiou no meu projeto e potencializou a sua mudança no decorrer do curso, que incansavelmente, suportou meus intempéries e minhas angustias com serenidade e lucidez. Participe de mais um grande estágio em minha formação, muito obrigada pela confiança e carinho;

Aos professores Luiz Alexandre, Vera Fartes e Tarcísio Mauro Vago, que participaram diretamente do processo de qualificação dessa pesquisa e deram-me a tranquilidade num momento tão difícil para enveredar para a finalização da pesquisa e organização da síntese. Obrigada demais por emprestarem seus conhecimentos com tamanho desprendimento;

Aos professores AD e Claudio Orlando, por aceitarem o convite de “botar banca” em minha defesa de tese, e solícitamente, emprestarem seus conhecimentos em mais essa etapa de aprendizagem;

Perdoada a redundância, agradecimento agora ao amigo Luiz Alexandre pelas horas de conversas e estudos extras, orientação política implicada com a transformação social e por tudo o mais que sua companhia me oferece como referência; e ao

amigo AD, pela acolhida na terra do sagrado-profano, sempre afetuoso e desprendido, que com sua presença nessa banca oferece não só sua competência técnica, mas principalmente, sua presença humana na história da Educação Física da Bahia;

Aos professores Claudete, Geraldo e Biazin, colegas de trabalho na Educação Física do IFBA, que cederam suas memórias para a oportunidade de uma outra versão da história da Educação Física nessa escola; além desses, obrigada Enobaldo, João, Reinaldo, Zé Luiz e Marcela pelo incentivo na reta final dessa síntese e pela parceria profissional;

Ao Sr. Carlos Cardoso, que solicitamente, aos 86 anos de idade, recebeu-me algumas vezes em sua alfaiataria para oferecer seus depoimentos sobre sua vida de ex-aluno na Escola do Mingau – um fofo.

A todos os meus amigos e amigas (citá-los nesse momento, é um risco do qual não suportaria correr);

Aos meus alunos do IFBA, por suas palavras e gestos sempre estimuladores e esperançosos para essa empreitada final, mas principalmente por me permitirem trocar experiência de vida com suas culturas e crescer como ser humano, que ao fim ao cabo, é o que realmente tem relevância; além disso, agradecimento aos que emprestaram suas memórias para o diálogo com esse trabalho;

Aos ex-alunos das universidades que, a seus modos, sempre acompanharam e incentivaram a pesquisa e a escrita, e foram se tornando amigos;

Aos professores do PPGE da FACED/UFBA, e especialmente a Eliene e Graça, que enquanto funcionárias da pós-graduação foram solícitas e prestativas em ajudar, em fazer funcionar;

Amor verdadeiro  
Amor sem palavras  
Que chega sem medo  
Que não se acaba

Deus abençoe  
Todo esse amor  
Que seja lindo  
Em teu coração  
Porque em mim  
Eu sei  
Amo você  
Amo você

Amor verdadeiro  
Amor que acalma  
Que bate no peito  
Preenche a falta

Deus abençoe  
Todo esse amor  
Que seja lindo  
Em teu coração  
Porque em mim  
Eu sei  
Amo você  
Amo você

Catedral



## RESUMO

Essa investigação toma como referência as memórias dos professores de Educação Física do IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e os projetos pedagógicos/currículos da área em 5 momentos históricos de transformação institucional dessa escola centenária de educação profissional. Direciona-se aos registros históricos da Educação Física de onde decorrem as seguintes questões/problemas: 1) quais as memórias que os professores de Educação Física de cada período histórico de mudança legal?; 2) quais eram os projetos pedagógicos/currículos de Educação Física em cada marcador histórico? Ao considerar a extensão do campo empírico, decidi recortar o tempo histórico dos 100 anos de IFBA, focando a atenção em 5 marcadores históricos pelos quais o IFBA, no campus Salvador, passou: Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia; Liceu Industrial de Salvador; Escola Técnica da Bahia/Escola Técnica Federal da Bahia; Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Por considerar de extrema conveniência e importância, também procedi à análise dos Projetos Pedagógicos construídos e seguidos em cada período. Tal posicionamento decorreu da prévia compreensão de que, seja como atividade, oficina ou disciplina curricular, a Educação Física sempre constituiu parte integrante da formação dos profissionais formados na referida instituição, no entanto muito pouco ficou registrado das memórias que hoje carregam os próprios professores protagonistas dessa escrita e ex-alunos, que deveria ser conhecida pela comunidade atual do IFBA. Então, encontrei histórias de pessoas que construíram com a identidade curricular da Educação Física do IFBA em algum momento de suas vidas, que ajudaram a compreender melhor a constituição da área de conhecimento Educação Física no cenário da Educação Profissional. Os conceitos fundamentais utilizados para a compreensão do fenômeno investigado foram a memória referenciada nos escritos de Le Goff, intelectuais a partir da compreensão gramsciniana e currículo tomando como base a contribuição de Sacristán. Para essa investigação lancei mão dos procedimentos de coleta de dados num grupo focal e da busca da história oral, além da análise documental. Os depoimentos e os documentos revelam que a Educação Física do IFBA sempre caminhou na perspectiva de um projeto próprio, que em determinado momento se pactuava com as orientações educacionais/profissionais da instituição, mas que atualmente pouco acompanha/incorpora do próprio projeto pedagógico orientador da instituição e do projeto de sociedade, além de não conseguir ter identidade com um projeto próprio.

## ABSTRACT

This investigation takes the Physical Education teachers' memories of the Federal Institution of Science and Technology of Bahia (IFBA) and its pedagogical projects/syllabus of the area in five distinct historical moments of institutional transformation of this centenary school of professional education. The study is directed to the historical records of Physical Education from which the following questions emerge: 1) What are the memories of IFBA's Physical Education teachers in each historical period of legal change? 2) What were the Physical Education pedagogical projects/syllabus in each historic marker? By considering the extension of the empiric field, I decided to delimitate the historical period of IFBA's centenary, focusing on five historic markers that IFBA, Salvador's campus, went through: School of Learners and Craftsmen of Bahia; Industrial Liceu of Salvador; Technical School of Bahia/ Federal Technical School of Bahia; Federal Center of Technological Education of Bahia – CEFET and the Federal Institution of Education, Science and Technology of Bahia – IFBA. By considering the extreme importance and convenience, I also conducted an analysis of the pedagogical projects constructed and followed by each period. Such positioning comes from the previous understanding that, whether as an activity, workshop or a curriculum discipline, Physical Education has always been constitutive of the education of professionals who graduated in the mentioned institution; however, little was recorded from the memories of those protagonist teachers and writers of those stories and ex-students, which should be known by IFBA's today community. Thus, I found stories of people who built, at some point of their lives, the identities of IFBA's Physical Education curriculum and who contributed for a better understanding of the constitution of Physical Education in the context of Professional Education. The fundamental concepts to comprehend the investigated phenomenon is referenced on Le Goff's writings, intellectuals as understood in the Gramsci perspective and curriculum, taking as fundamental base the contribution of Sacristán. For doing so, I handled the procedures of collecting data in a focal group and in the search of oral history, as well as the fundamental analysis. The testimonials and documents reveal that the Physical Education in IFBA has always been directed in the perspective of its own, that in a certain moment convened with the educational/professional orientation of the institution, but, actually barely accompanied/incorporated the pedagogical project that guided the institution and society, thus not acquiring identity with its own project.

## RESUMÉN

Esta investigación toma como referencia las memorías de los profesores de educación física de IFBA - Instituto Federal de Educación , Ciencia y Tecnología de la Bahía y de la zona de la enseñanza / plan de estudios en 5 momentos históricos de la transformación institucional de estos proyectos de educación desta escuela centenaria. Dirige los registros históricos de la educación física que se derivan las siguientes preguntas / cuestiones : 1 ) ¿cuáles son las memorias de los profesores de Educación Física en cada período histórico de cambio legal, 2 ) ¿Cuáles fueron los proyectos pedagógicos de la Educación Física a cada marcador histórico? Cuando se considera la magnitud del campo empírico, decidió cortar la larga historia de 100 años de IFBA , centrando la atención en cinco marcadores históricos por los cuales la IFBA , en el campus Salvador, consumido: Escuela de Artesanos y Bahía ; Colegio Industrial de Salvador ; Escuela Técnica Superior de la Escuela Técnica de Bahía / Federal de Bahía, Centro Federal de Educación Tecnológica de Bahía - CEFET y el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía - IFBA . Teniendo en cuenta la extrema conveniencia e importancia, también el procedimiento de análisis de los Proyectos Pedagógicos construido y seguido en cada período. Esta posición llevó a cabo la comprensión antes que en cualquier actividad, la educación física siempre ha sido una parte integral de la formación de los profesionales en esa institución, sin embargo, muy poco se registró memorias que hoy llevan los propios protagonistas que los maestros escrito y antiguos alumnos, que deben ser conocidos por la comunidad actual IFBA . Por lo tanto, me encontré con historias de personas que han construido con la identidad del currículo de Educación Física de la IFBA en algún momento de sus vidas , lo que nos ayudó a comprender la constitución del área de conocimiento de Educación Física en el escenario de la Formación Profesional . Los conceptos fundamentales utilizados para entender el fenómeno investigado se hace referencia a la memoria en los escritos de Le Goff, intelectuales de comprensión gramsciniana y reanuden tomando como base la contribución de Sacristán. Para esta investigación he dibujado los procedimientos para la recolección de datos en un grupo de discusión y la búsqueda de la historia oral , además de documentar el análisis. Los testimonios y documentos revelan que la Educación Física IFBA caminaba siempre desde la perspectiva de su propio diseño, que en un momento fue pactuava con las directrices educativas/ profesionales de la institución, pero en la actualidad poco ele proyecto en sí pouco incorpora las directrices pedagógicas de la institución y el diseño de la sociedad, y no puede tener identidad con su propio proyecto.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 01</b> - Dados estatísticos de matrícula e frequência da Escola até 1933	<b>61</b>
<b>Imagem 02</b> - Fachada da sede própria da Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	<b>161</b>
<b>Imagem 03</b> - Relação renda x produção da Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia, em 1934	<b>161</b>
<b>Imagem 04</b> - Sessão de Calistenia, uma forma de ginástica correspondente ao que hoje se denomina Educação Física, na Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia, em 1934	<b>162</b>
<b>Imagem 05</b> - Reforma da caixa d'água na década de 1960	<b>162</b>
<b>Imagem 06</b> - Arquitetura Curricular ETFBA em 1963	<b>162</b>
<b>Imagem 07</b> - Organograma da estrutura organizacional da ETFBA em 1969	<b>163</b>
<b>Imagem 08</b> - Acendimento da Pira Olímpica em 1960, na ETFBA	<b>163</b>
<b>Imagem 09</b> - Prova de Atletismo num evento esportivo em 1960	<b>163</b>
<b>Imagem 10</b> - Caderno Técnico e Didático (MEC, 1973)	<b>164</b>
<b>Imagem 11</b> - Capa e Índice da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, n. 35, 1977	<b>163</b>
<b>Imagem 12</b> - Lamina para a aula de Educação Física – 1993 – Escola Técnica Federal da Bahia	<b>163</b>
<b>Imagem 13</b> - Ficha de Registro de Trabalho com Turmas de Esportes e aulas de Educação Física – CEFET/BA, 1995	
<b>Imagem 14</b> - Primeiro grande encontro Esportivo entre as Uned/CEFET/Ba	
<b>Imagem 15:</b> Folder da programação de atividade da coordenação de Artes, Esportes e Lazer em 1998	

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações que discutem Educação Física no currículo integrado (NUTESES)

Tabela 2: Artigos que discutem Educação Física no currículo integrado – RBCE

Tabela 3: Marcadores históricos institucionais para a pesquisa

Tabela 4: Distribuição das turmas que participaram da pesquisa

Tabela 5: Quais as melhores lembranças que você tem da Educação Física?

Tabela 6: Quais as piores lembranças que você tem da Educação Física?

Tabela 7: Qual a importância que a Educação Física teve/tem para a sua vida?

Tabela 8: Formação/trabalho dos docentes de Educação Física – IFBA/2011

Tabela 9: Turmas por modalidade nos campi – IFBA

Tabela 10: Estrutura física dos campi para Educação Física

Tabela 11: Sobre os conteúdos/conhecimentos

Tabela 12: Abordagem teórico-metodológica nas aulas de Educação Física

## SUMÁRIO

<b>1 DAS ITINERÂNCIAS E MEMÓRIAS</b>	<b>14</b>
1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	21
<b>2 MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO</b>	<b>38</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE CIÊNCIAS, PESQUISA E MÉTODO NAS CIÊNCIAS HISTÓRICAS	43
2.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	49
2.3 DOS PROCEDIMENTOS	51
2.4 DOCUMENTOS E IMAGENS	62
<b>3 ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DA BAHIA – 1906 E O LICEU INDUSTRIAL DE SALVADOR - 1937</b>	<b>64</b>
3.1 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL	65
3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	73
<b>3.2.1 O currículo do Mingau</b>	<b>88</b>
<b>4 ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR-1942 e ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA – 1965</b>	<b>91</b>
4.1 CENÁRIO POLÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	91
4.2 LATITUDE E LONGITUDE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	94
<b>4.2.1 LDB de 1961</b>	<b>99</b>
<b>4.2.2 LDB 1971</b>	<b>103</b>
4.3 ESPORTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	113
<b>5 CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA – 1993</b>	<b>127</b>
5.1 RESQUÍCIOS DA DITADURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFET	127

5.2 LDB 1996 – DESMANTELANDO O ESPORTE	128
<b>6 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – 2008</b>	<b>140</b>
6.1 CAMPUS DE SALVADOR	144
6.2 AS MEMÓRIAS NO IFBA	145
6.3 AS VOZES OS DISCENTES DO IFBA	148
6.4 PROJETO PEDAGÓGICO/CURRÍCULO EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFBA	155
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SALTA IFBA, PREPARA...</b>	<b>171</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>180</b>

## 1 DAS ITINERÂNCIAS E DAS MEMÓRIAS

Onde há experiência humana é necessário que haja cuidado e zelo para com a memória. Numa das minhas inúmeras itinerâncias literárias, deparei-me com uma crônica que dizia algo que jamais esqueci: *temos um grande passado pela frente*. Ao aprofundar meus estudos e ampliar meus horizontes, compreendi que passado, presente e futuro são tempos que não cabem no meu tempo histórico, pois a história não é linear e não se fragmenta em polaridades, e com isso aprendi a pegar carona nas relações temporais. Assim é que embarcando nas conexões reavivadas pela tal crônica que jamais saiu da minha cabeça, transporto-me e retorno ao período da vida do qual extraio o sentido que atribuo à minha identidade profissional, como docente, para refletir sobre a complexa rede de categorias históricas, políticas e culturais que se cruzam, fazendo se encontrarem as itinerâncias que compõem minha trajetória pessoal e meu percurso profissional. Dessa forma, trago à tona as condições que interferiram nos rumos da história e contribuíram para a constituição do futuro que nomeio “o agora” e faço meu ponto de diálogo com as memórias do passado.

Estava na segunda metade dos anos 90, quando me intrigou aquela crônica e eu, embora iniciando minha vida de professora, exalava o frescor da adolescência, à qual acabara de chegar, e ainda sentia o sabor da educação básica, pela qual houvera passado nos primeiros anos da década. Naquela fase de latente transição, em que a face estudante ia gradativamente sendo substituída pela de educadora (e, por isso, a ela também se misturando), inquietavam-me ainda a frase, tantas vezes repetida, *as crianças são o futuro de um país* (logo, eu formava o futuro), e também as promessas desautorizadas, preconizadas em nome de uma geração inteira - *é preciso estudar para ser alguém na vida, quem vai à escola tem ascensão social garantida*, etc. – a essas questões juntava a vivência trazida de casa.

Não posso deixar de registrar que venho de uma família de cinco pessoas, mantida por pais que não puderam avançar pela educação formal, mas que a despeito disso e mesmo vivendo numa fazenda no interior do Espírito Santo por meio do que ainda hoje trocam com a terra, sempre se empenharam para proporcionar aos filhos o



acesso às condições de emancipação que somente a escola, espaço de formação do ser, poderia oferecer, e que nessa família tive a oportunidade de conviver com três tias professoras, com as quais aprendi a valorizar o respeito e zelo no trato das coisas da educação - seja a que vem de berço, seja aquela constituída na unidade escolar – o que deixava clara a ideia de que minha formação naturalmente seguiria o caminho do Magistério, pois como professora desfrutaria da condição relativamente privilegiada de mestre, conforme inspiravam os exitosos exemplos.

Embora óbvia e mesmo hoje concretizada, essa ideia estava prestes a sucumbir. Dialogando com o momento político, econômico e social que o país experimentava naquela década de 1990, sou levada a constatar a força extraordinária das políticas mundiais globalizantes, motivadoras da expansão e massificação tecnológica, assim como da informatização dos processos de trabalho, configurando um cenário no qual o conhecimento técnico impunha tal poder ao currículo do trabalhador que sua falta, implicando em falta de competitividade, consistia motivo suficiente justo para que fosse rapidamente substituído por outro, melhor qualificado (CASASSUS, 2001).

Essa dinâmica social, já ensaiada desde a Revolução Industrial e potencializada com o processo de globalização, rapidamente atingiu os anseios de minha família – se, de um lado, aumentavam as oportunidades de escoamento dos produtos hortifrutigranjeiros para a capital do estado, expandindo as condições de negócios e também o acesso às realizações da humanidade, do outro, as antenas parabólicas qualificavam a imagem e o som da televisão, e ampliavam significativamente as opções de canais, fazendo com que, através da *janela de vidro* (TV), meus pais fossem sendo cada vez mais – e das mais diversas formas - convencidos de que a carreira de docente estava perdendo sua privilegiada posição: as insistentes estatísticas apontavam para um mundo plenamente informatizado “muito em breve” e afirmavam que os bons postos de trabalho estariam nas mãos de quem dominasse as novas estruturas tecnológicas. Diante dessa perspectiva, no final do ano de 1992, minadas as expectativas de prosperidade no Magistério para minha família, vislumbrava-se então uma formação inovadora, que haveria de ser posta em prática já no ano seguinte - a propósito, foi seguindo essa mesma lógica que, já em 1994, aquela que era considerada a melhor escola do município de Santa Teresa/ES (à época, Educandário Seráfico São Francisco de Assis – ESFA), e que já oferecia os cursos técnicos mais baratos e orientados para o mercado (Técnico em

Contabilidade, por exemplo), firmou convênio com o ICT (Instituto de Ciências e Tecnologia) e passou a oferecer o curso Técnico em Processamento de Dados.

Quanto a isso, devo destacar que, como no restante do país, o que se via não era o tratamento da formação profissional da população, como devido, vinculado às necessidades da sociedade brasileira. Proclamava-se um falso discurso de *empregabilidade* que, difundido intensiva e ostensivamente, fazia a sociedade crer que a nova organização do *segundo grau* garantiria, por si só, o pleno emprego e a satisfação das necessidades de qualificação profissional exigidas para o desenvolvimento econômico do país. Na prática, porém, todo o discurso foi engolido. O que ocorreu foi a implantação de cursos mais baratos (Secretariado, Técnico em Contabilidade, etc.), pois não havia recursos para a compra de equipamentos, e a rápida saturação do campo de trabalho – a própria forma de contratação de professores não permitia a mobilidade na oferta dos cursos, que se tornaram obrigatórios nas redes públicas de ensino. Cabe destacar que naquele mesmo momento histórico o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizava estudos em todo o Brasil, visando à transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - esse movimento correspondeu a uma ação e também reação ao próprio movimento histórico do Brasil, num diálogo com países do Leste Europeu que, de certo modo, orientavam o crescimento do nosso país em função de acordos governamentais.

Reconheço que hoje o amadurecimento permite-me observar ainda que, em se tratando de uma experiência nova para a escola, para a região e evidentemente para os docentes, a educação profissional através do ensino técnico estava ainda em construção e havia que disputar espaço com os conhecimentos relacionados aos valores humanos e à cultura geral que, já consolidados, eram muito mais fortes. Apesar de toda contradição, no entanto, a experiência com a educação profissional num período em que era discutida a legalidade de tal modalidade de formação e sua relação com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), permitiu-me vivenciar o Ensino Médio à luz de um leque de conhecimentos que se estendiam desde os conteúdos obrigatórios, já instituídos, às disciplinas específicas dos cursos técnicos. E foi em meio a esse “fervilhar” de informações que adentrei num ambiente em que a Educação Física era uma disciplina obrigatória.

Experimentei ser atleta e fiquei apaixonada, pois a participação em diferentes esportes (individuais e coletivos) permitia-me compreender melhor as relações humanas: suas formas, formações, estratégias de poder e dominação, possibilidades de transgressão... seus estabelecimentos e dinâmicas, enfim. Além de naturalmente se oferecerem como uma evidência instigante para qualquer adolescente, essas combinações apresentavam-se a mim como forma de construção da minha própria identidade de ser humano. Para a adolescente de 17 anos, que trazia do berço o respeito à educação, inquieta e atenta aos questionamentos da época, exercitar a leitura da relação entre a prática esportiva e a vida em sociedade, durante o processo de educação básica, significava “passear” por todos os sentidos relativos aos projetos pessoais e profissionais de futuro, levando em conta o fato de ser a escola o único espaço de ascensão social prometido historicamente.

Partidária da ideia de que é preciso atentar para as diferentes formas pelas quais as circunstâncias se combinam para produzir acontecimentos, como já sugerido acima, gosto de notar a forma intrínseca como os mais íntimos conceitos estão relacionados com a política, e em escalas cada vez mais alargadas; como estamos tão ligados àquilo que (enganosamente) muitas vezes parece se passar num “planeta” longínquo, mas está ocorrendo por aqui: no estado ou no país que não necessariamente são os nossos, mas no planeta Terra que é. Ideias que estão em agitação, livros que estão em circulação, ações que se concretizam... penso – e não é à toa - que tudo vai se conectando de várias maneiras, entre si e com a história que é engendrada no seio de cada família que compõe a população. Lanço mão dessa divagação para ilustrar a já descrita relação da minha própria família com a tecnologia e o Magistério, e aproveito a inspiração para arrematar essa primeira fase da minha história. Assim, na sequência, faço uso do trocadilho *a ocasião faz o ladrão* querendo lembrar que também a história é delineada pelo desenrolar e entrelaçar de situações diversas, dentre as quais os jogos políticos, as disputas pessoais e até a presença do acaso, que dialoga com a conjuntura que vai se estabelecendo. Não são raras as façanhas do acaso na história e uma delas tem importância fundamental em minha vida, especialmente na questão que trato aqui: em virtude da boa apresentação e desempenho como atleta nos anos do ensino médio acabei por receber o convite para atuar como professora de Educação Física,

da Educação Básica, naquela mesma escola em que estudara – e agora aludo a uma *história feita de acasos*: um instante não agendado, eu pronta para aproveitá-lo, embora sem esperar ou sequer saber, e a oportunidade (inesperada), revelada no convite honroso e paradoxal para ser professora ainda muito jovem. Ainda que reconheça a construção desse momento com ações, trabalho, e esforço, como *coisas* não dadas, dobro-me aqui também a alguma efemeridade do acaso, as quais minhas convicções acerca da ciência necessitam render-se também em função da crença que movimenta as minhas forças e se as quais não me reconheço como ser humano.

Chego, assim, ao ponto de partida da trajetória que me trouxe até aqui. E trazendo-o até aqui, faço encontrarem-se a jovem inquieta com a crônica que lera, preparando-se para fazer história, e a mestre em busca do doutorado, sonhando contribuir para a história através de seus conhecimentos e memória - discente e docente agora juntas, forjadas numa só.

Nessa longa e surpreendente caminhada venho colhendo saborosos frutos e trazendo comigo a experiência da docência em todos os níveis de ensino (da Educação Infantil à Pós-Graduação), inclusive na formação técnica. Tendo desenvolvido a formação continuada e em serviço paralelamente, tenho orgulho em destacar a possibilidade que me foi proporcionada, de ver materializar-se o conceito de práxis pedagógica no diálogo entre o cotidiano da sala de aula e a formação acadêmica. De frente para essa perspectiva, atravessei uma emaranhada rede de relações - acadêmicas e pessoais - que me alargaram os horizontes e me proporcionaram constituir como gente; como ser humano; como profissional da Educação, que crê e busca a afirmação da escola pública como espaço único e efetivamente livre, onde o processo educacional e formativo pode *ser* longe de amarras da lógica capitalista e seguir rumo à emancipação de fato.

Hoje, duas décadas depois do primeiro contato com a Educação Profissional, integro o quadro efetivo do serviço público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, assumindo aquela antiga realidade da década de 90 como meu espaço de trabalho - e também de investigação, já que é uma escola de formação profissional que oferece ensino médio integrado. Em seus documentos orientadores, essa escola assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas: *a igualdade e a solidariedade*, os valores humanos

universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a *inclusão*, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a *sustentabilidade*, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a *democracia*, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas (IFBA, 2008).

No entanto, para compreensão do cenário mais amplo, é necessário destacar que as condições atuais do IFBA são fruto polissêmico e polifônico de concepções críticas ao modelo de educação profissional e tecnológica implantado durante a vigência do Decreto n.º 2.208/97 em cuja proposta constava a modernização do ensino médio e profissional no país, devendo este acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Segundo tal concepção o ensino médio teria como única trajetória a articulação de conhecimentos e competências para a cidadania (em sua perspectiva mais formal e superficial) e para o trabalho, sem que fosse profissionalizante, ou seja, sem preparar *para a vida*. A educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-ia a estudantes egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independentemente da escolaridade alcançada.

Colocando-me perante esse cenário como um ser humano que se constituiu sob a égide do diálogo com a Educação Profissional - seja na qualidade de aluna mediada pelo esporte, através da Educação Física, seja na condição atual de docente e pesquisadora – mergulho nesse momento com o objetivo de lutar contra o esquecimento de fatos e acontecimentos relacionados à Educação Física que, resultados da ação e reação da humana, necessitam ser resgatados na temporalidade e preservados como espaço da cultura da área. Detenho-me no esforço de superar o uso utilitário da memória como algo que explica ou justifica o presente e projeta o futuro. Antes disso e ainda mais, busco concebê-la como uma realidade cuja razão de ser está como que *acondicionada* em um contexto e fundamentada nas condições políticas, sociais e econômicas desse contexto – bem

como suas várias interações. É de relevada importância essa busca das memórias da área de Educação Física nos projetos pedagógicos/currículos de uma escola de Educação Profissional, pois além de ajudar a contar a própria história da República, elas conduzem o olhar de todos aos projetos de Brasil existidos noutros tempos históricos, fornecendo esclarecimentos acerca do que (e porque) avançou; do que (e porque) faliu; do que (e porque) não saiu do papel.

Obviamente, são muitos (quando não todos) os momentos em que a história da área da Educação Física entrelaça-se ao projeto de sociedade para o qual foi pensada uma escola de Educação Profissional. Diante disso, sem que seja necessário explicar o presente ou os projetos do futuro para justificar o conhecimento do passado - já que bastante esclarecedor é o fato de conhecermos os protagonistas e suas formas de promover o desenvolvimento do país e das pessoas que o habitam - é fácil concluir que a República do Brasil (1889), com seus 123 anos de história, e o IFBA, uma instituição também centenária, vêm caminhando juntos sobre a trilha de um projeto de sociedade para a nação.

A importância da investida que representa este estudo, no entanto, deve-se tão somente ao cuidado e primor em conhecer bem o passado, sobretudo na(s) sua(s) forma(s) de ser e de fazer a Educação Física nos espaços aqui referidos, atentando para o fato de que: desde que destinados à formação de trabalhadores, são também responsáveis por algumas das gerações de cidadãos que têm contribuído ao longo dos anos para edificar a história que protagoniza a sociedade contemporânea. Devo dizer ainda que sendo a história, por si só, inspiradora, se esse mergulho em suas memórias puder oferecer elementos que ajudem nos projetos de sociedade que se busca, quão mais enriquecida e menos árdua serão outras trajetórias; caso contrário, fica o legado - registrado o conhecimento dos atos e fatos, estou cumprindo com a missão de contribuir para o desenvolvimento da ciência e da humanidade.

## 1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Antes de apresentar efetivamente o objeto dessa pesquisa, cabe-me estabelecer as relações profícuas do momento doutoral através do relato da minha itinerância como docente e pesquisadora.

No ano 2008, em pleno processo de produção da dissertação de mestrado, debruicei-me sobre pesquisa que tinha como objeto a mídia esportiva com foco no discurso televisivo, levando em consideração os avanços decorrentes da implantação do sistema terrestre de TV digital no Brasil. Mais do que a contribuição efetiva legada à grande área da Educação, especificamente no campo da Educação Física, apresentada na defesa da dissertação intitulada Educação, TV Digital e Mídia Esportiva: um sinal de qualidade? (VENTURINI, 2009), o resultado daquela investigação, como um elo, liga aquele a este tempo, trazendo em sua essência o objeto da pesquisa que ora apresento e que se volta à trajetória de diálogos internos no Programa de Pós-Graduação em Educação, na FAGED/UFBA, especialmente aqueles ocorridos no interior e por intermédio do Grupo Mel – Mídia/Memória, Educação e Lazer – o grupo de pesquisa que acolhe propostas cujas temáticas estão apresentadas em seu próprio nome, fomenta uma dinâmica de debates entre as diversas pesquisas em desenvolvimento, permitindo e favorecendo a construção de uma identidade sempre comprometida com a Educação, em suas múltiplas facetas, e intimamente ligada aos discursos que mobilizam as diferentes mídias no processo de educação não formal e informal. O trabalho é fortalecido pelo diálogo com outros grupos de pesquisa interessados em temáticas próximas - como o GEC (Grupo de Pesquisa, Educação, Comunicação e Tecnologias) e o HCEL (Grupo de Pesquisa em História, Cultura, Educação e Lazer) -, assim como pelas disciplinas que compõem o currículo do Programa de Pós-Graduação, e enriquecido pelas afinidades profissionais com outros colegas pesquisadores.

Foi no bojo desse contexto dialético de constituição de pesquisas que se forjou o interesse pelas memórias, elemento aqui utilizado como norteador da elaboração de um objeto de investigação, sem sombra de dúvida, relevante para a sociedade brasileira: 1) Por colocar em cena o debate macro sobre a educação profissional no Brasil; e 2) Por focalizar a dimensão da formação cultural e identitária do trabalhador, quando se volta ao debate curricular da área da Educação Física,

tomando como referência as memórias dos professores da área e ex-alunos do IFBA – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Considero que a ação de debater a Educação Profissional no Brasil, especialmente num momento que grandes transformações econômicas, políticas e sociais ocorrem no mundo, é algo muito mais do que relevante, posto que necessário. Diante de tal ideia é que no limiar de ousadia e proposições desta proposta trago à cena principal as questões que permeiam o processo de formação do trabalhador, desde as estruturas oficiais de sua educação básica. E essas personagens que compõem o roteiro de minhas inquietações são centrais na tela das crises mundiais, haja vista o fundamental papel do trabalhador na vida em sociedade, não apenas pelo fato de ser um agente produtor (da vida, inclusive), mas principalmente - e até em virtude disso - por ser o motor principal dessa extraordinária engrenagem.

Falo, então, de um exercício que se encarrega de identificar as complexas redes de relações que se estabelecem entre o momento mundial e seu conseqüente impacto no Brasil, notadamente no que diz respeito ao movimento contínuo que faz o país em sua busca pelos píncaros do desenvolvimento. Mais especificamente, quero dizer aqui que ao focar o pensamento nas memórias das instituições de Ensino Profissional através de seus projetos pedagógicos e memórias de professores, consigo aumentar a lente de minha análise e aprofundar meu olhar sobre os investimentos realizados na área da Educação, de forma a ver a história discorrer-se à minha frente remontando ao passado, projetando o futuro, e ainda melhor, fundamentando as ações do tempo presente.

Mais do que simplesmente conhecer as questões referentes à temporalidade a que remonta o termo memória, interessa-me aqui descortinar, tornar públicos e conhecidos os elementos que compõem a história da constituição curricular da maior escola de formação profissional da Bahia (hoje IFBA) - eis o que considero de fato relevante. Assim, trabalho com a memória ponderando o significado deste termo de tal forma que passo a concebê-lo como sinônimo de um lugar onde estão presentes informações e versões da história que ainda não foram ao conhecimento público.

Para uma nação em desenvolvimento, poucas questões alcançam a vital importância que alcançam o debate e as ações referentes ao trabalho - como sua compreensão e a compreensão das relações que a humanidade estabelece com ele - e ainda que sejam inúmeras as contribuições que (até agora) as ciências sociais



tenham proporcionado ao debate sobre essa categoria, vejo lacunas, e nelas a possibilidade de contribuir com conhecimentos científicos que se somem ao projeto de avanço social na perspectiva igualitária. Onde estão as lacunas? Ora, elas são criadas dia após dia no movimento de transformação social que, segundo estudos sobre o avanço técnico e tecnológico, aconteceu nas últimas 5 décadas de forma superior e mais veloz do que em todo o restante da história da humanidade - a sociedade contemporânea é testemunha disso. Compreendendo o conhecimento como algo inacabado, que necessita ser reconstruído ou buscado a cada demanda da própria sociedade, a partir de suas formas de inventar a vida (ou seja, de produzir cultura) - vejo as lacunas como consequência natural da evolução.

Basta um breve olhar sobre o tempo para perceber que, outrora, escolher uma profissão e receber uma formação de trabalhadora era condição suficiente para que uma pessoa iniciasse e terminasse sua trajetória profissional. Isso acontecia em consonância com o movimento político e econômico num mundo em que o trabalhador era reconhecido como força de trabalho; como objeto a ser manobrado de acordo com as necessidades do capital, dos grandes empresários. As tecnologias, as técnicas de trabalho, o ritmo de desenvolvimento e as demandas sociais ocorriam em igual proporção à formação do trabalhador (GARIGLIO, 1997), o que não lhe exigia conhecimentos que não os já recebidos, fosse ele artífice do Liceu ou empresário do ramo financeiro, formado pelas escolas das elites.

Embora em constante processo de evolução, as universidades ainda testemunham determinados comportamentos, referenciados apenas em sentimentos saudosistas e boêmios que vislumbram o passado como algo que sempre fora melhor do que o momento presente ou o porvir. Esse sentimento torna-se ainda mais intrigante, quando o vemos difundir-se nas instituições de ensino formais ou mesmo nos espaços de formação de docentes, totalmente desconectado da dinâmica social e, portanto, afeito a um tipo de comunicação que não alcança a linguagem dos jovens que hoje estão cumprindo fases de sua educação básica formal. Acima de tudo, essa postura deixa de contribuir efetivamente para repensar os caminhos e ações a serem seguidos na perspectiva de resolver problemáticas inerentes à educação e ao desenvolvimento integral do ser humano.

No entanto, em oposição a essa forma de pensamento e suas concretas consequências diante dos problemas, é possível também observar inúmeras

iniciativas apontadas para novos tipos de investigação e a eclosão de grupos de pesquisa interessados em estudar caminhos inovadores para as questões sociais que vão surgindo - tomando teorias e perspectivas de análise menos duras e inflexíveis, ainda que garantidoras do rigor exigido para fazer ciência, como referenciais. Essa postura, a que chamo de *mais aberta*, também se volta a compreender as escolas de formação para o trabalho ao longo da constituição da sociedade, bem como entender a necessidade e relevância desse tipo de instituição para o desenvolvimento do país.

Para o trabalhador da primeira metade do século passado, geralmente o que se aprendia previamente para ingressar na carreira era suficiente para chegar ao final dela e ainda transmitir os ofícios aos mais jovens. Na sociedade atual, a efemeridade dos conhecimentos, habilidades ou competências para o trabalho constituem um ciclo de validade que oscila entre 5 e 15 anos, no máximo, o que cria uma espécie de demanda de trabalhador que tenha condições de se reinventar constantemente: sua formação inicial e profissional está longe de constituir espaço único para essa composição. Ainda que essa constatação não possa ser considerada para todas as profissões, é plenamente válida para tantas outras, especialmente aquelas ligadas à Educação.

Esse movimento transformou o homem<sup>1</sup> em prisioneiro de seu trabalho, vendedor barato de suas forças de produção, *ser* expropriado do seu direito de escolha, da sua condição de produtor criativo, ou seja, daquilo que lhe confere humanidade. Isso decorre fundamentalmente da concepção do trabalho pela ótica dos interesses capitalistas, onde é necessário gerar lucro com o que se realiza. O acelerado avanço tecnológico impactou sobremaneira as formas de comunicação da sociedade e assim também o que julgo ser a maior ferramenta de luta pela transformação social, o trabalho. Se esse rebatimento tem relação direta com as formas capitalistas de exploração e com os projetos de poder em disputa, cabe destacar a importância cada vez maior de estudos e intervenções nas escolas que possuem em sua matriz de fundação o objeto central ligado à formação do trabalhador em meio a um cenário de profundas e aceleradas transformações.

---

<sup>1</sup> Durante todo o texto, ao usar a palavra *homem* refiro-me ao ser humano, indiferentemente do sexo, constituição de gênero social e orientação sexual. As referências serão sempre traduzidas pela palavra “homem”, referindo-me a todos os seres humanos.

Segundo informado pelo MEC – Ministério da Educação - o crescimento da última década no país é marcado pelo alto investimento do Governo Federal na Educação Profissional<sup>2</sup>, seja ampliando as estruturas já existentes, seja criando novas vagas e cursos adequados às diferentes possibilidades de atuação profissional, nas mais diversas regiões, para atender às demandas da grande indústria nacional, dos parques tecnológicos e produtivos das distintas ordens que movimentam o desenvolvimento do país. Essa realidade incide diretamente sobre a formação dos jovens em idade final da formação básica, ou seja, no ensino médio – donde (com a formação técnica) são direcionados para o mundo do trabalho e já podem encontrar demanda de emprego ao sair.

Uma análise da história da educação escolar brasileira permite identificar que não há independência ou autonomia entre formação geral e formação específica para o trabalho. Esse fato reflete o pensamento cujas raízes estão fincadas na ideia de propriedade privada e de divisão da sociedade em classes sociais. Essa fragmentação tem fortalecido e materializado em nosso país um modelo dualista de educação, que segundo Frigotto e Ciavatta (2004, p. 21) oferece, *por um lado uma educação propedêutica destinada a preparar o educando para o acesso a níveis superiores de ensino, e por outro, uma formação de caráter técnico-profissionalizante centrada no ideário da preparação para atender o mercado de trabalho.*

Daí é possível constatar contradições importantes atuando como pano de fundo. Pode-se notar, por exemplo, que durante muito tempo a oferta da formação técnica limitou a formação do trabalhador, já que o induzia a deixar de considerar o ensino superior uma fase importante de formação e, assim, a deixar de acessá-lo para ocupar as vagas de emprego. Isso ajuda-nos a compreender o fato de nunca ter sido prioridade nas pesquisas da área da Educação a formação de professores para a Educação Profissional – e basta um pouco de atenção para vermos que ainda é recorrente a atuação de Engenheiros, Técnicos, Arquitetos, sem a formação em Licenciatura, como professores nas escolas de formação profissional.

---

<sup>2</sup> Endereço [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto\\_setec.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf), acessado em 19 de fevereiro de 2013.

Considerando o modo com que se tem feito trabalho atualmente, através da prestação de serviço aos outros, parece-me oportuna, até mesmo um direito, essa forma de pensar o trabalho na Educação ou a Educação no e para o trabalho como um meio de imprimir desenvolvimento à sociedade contemporânea. Embora essa possa parecer uma ideia do mundo corporativo/empresarial, apenas tem em comum com ele o interesse na inovação e na adequação de sua linguagem à linguagem da juventude – afirmo isso, vislumbrando a possibilidade de o trabalho ser empresarial sem ser necessariamente capital - considerando-o em seu sentido mais restrito, de aferir lucro -, e ilustro meu pensamento, citando o avançado rumo que vem tomado a dita indústria do conhecimento, via suas áreas de consultoria, pesquisa, documentação, repositórios, etc., especialmente no que concerne às tecnologias de divulgação desse conhecimento. Devo dizer que embora não seja minha essa concepção do trabalho<sup>3</sup>, entendo-a como uma pertinente observação acerca da realidade e é em virtude disso que a tenho em meu rol de considerações na elaboração da investigação que apresento aqui e sobre a qual me proponho a pensar sob o ponto de vista da formação profissional, partindo de um currículo integrado à formação básica.

Volto-me a essa conjuntura, fazendo do diálogo com as memórias como um princípio de identidade e preservação cultural da sociedade, e tendo em vista a inquestionável importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no desenvolvimento que o país desfruta hoje e na formação de gerações de trabalhadores cidadãos – é interessante notar essa via de mão dupla, na qual institutos e trabalhadores se retroalimentam: os primeiros formam os segundos; estes, por sua vez, fazem de suas vidas e histórias base para aquele perfil de escola - e conseqüentemente, da sociedade contemporânea, no caso aqui em questão, a soteropolitana. Concebendo a escola como uma instituição social, seja ela de Educação Básica ou de Educação Profissional, considero-a um espaço de produção, reprodução e transformação cultural. O local onde ainda é possível materializar

---

<sup>3</sup>Trato, aqui, do conceito de trabalho como [...] práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e não materiais, desenvolvidas pelo homem ao longo da história, de forma individual ou coletiva, para construir as condições de existência. Fica posto, dessa forma, que para além da práxis produtiva, em seu sentido dominante, estou a considerá-lo sob a égide do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais moderna (KUENZER, 1986, p. 20).

passos para a transformação da sociedade; fazer chegar às pessoas grande parte da produção humana e estabelecer o diálogo entre as culturas do mundo.

No contexto dessa discussão surgem aspectos relevantes para colocar em tela as questões referentes às memórias do IFBA, suas histórias de constituição curricular e as tranças com a Educação Física na escola de formação do trabalhador, a saber:

1) A história não é linear. Assim sendo, nada do que acontece no plano do concreto se dá por força da construção cultural ou por força do acaso, mas também e principalmente pela ação efetiva de cada ser humano que se reinventa na forma de pensar e de agir: diante das diferenças, de novas crenças ou de formas alternativas de ser e estar no mundo. Isso me leva a perceber que ao pensar a memória, estou também pensando a história, reservadas as respectivas diferenças conceituais. Então, só posso conceber um projeto de instituição ou um currículo ao considerar os aspectos que possibilitam (ou não) a existência daquela instituição, pois tal concepção parte dos elementos que constituem as tradições, os percursos e itinerâncias, a historicidade da instituição, que reverbera o momento político e econômico de seu surgimento e desenvolvimento;

2) O IFBA é uma instituição centenária que passou por inúmeras adequações de cunho legal, sendo a mais recente no dia 29 de Dezembro de 2008, quando foi configurada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da transformação dos CEFETs em Institutos Federais. Essa mudança, que proporcionou a criação de novos laboratórios (outros espaços de aprendizagem), ampliação das redes de contato com indústrias e avanço no acesso aos diferentes produtos culturais das diversas sociedades, seguramente impactou o cenário do desenvolvimento sócio-econômico-cultural do estado da Bahia, em nível macro, ampliando as fronteiras de diálogo da escola em diversas frentes, tanto na esfera nacional quanto estadual e municipal, e até mesmo de forma simbiótica com os itinerários formativos de cada indivíduo que estudou na escola - é importante destacar que os caminhos formativos de cada indivíduo também são a representação das constituições curriculares concretizadas ao longo da história da instituição e que as transformações mobilizaram mudanças também de cunho curricular, já que a criação de novos cursos, sempre incorre no debate curricular, ainda que quase todo ele possa ser voltado para as questões de carga horária de disciplinas e formação dos professores.

Cabe aqui salientar ainda que a ampliação da oferta de cursos, de acordo com as demandas sociais, tem se mostrado um destacado exemplo do rebatimento que o pensamento curricular pode alcançar. Porém, para além dessas reflexões, é impossível deixar de perceber e comentar que, se de um lado a escola passou por profundas transformações legais, expandindo sobremaneira sua oferta de cursos, ampliando sua estrutura física e alargando seu alcance, do outro, uma grande e significativa parte dos seus atores sociais (docentes e funcionários) continua, como antes, reproduzindo práticas passadas – e até ultrapassadas - de momentos históricos que não condizem com o agora, e, assim, fazendo circular repetidas representações de conceitos, muitas vezes arcaicos, na comunidade escolar.

Junte-se a esse complexo cenário uma sociedade marcada por transformações profundas no seu modo de se comunicar e de se relacionar, na qual a forma de interagir das famílias e por consequência, também a sua dinâmica de valores, é modificada em função da relação de trabalho estabelecida por cada um de seus membros: tem-se então um relevante argumento para debruçar olhares sobre as memórias que constituem a história dessa escola;

3) Além dos aspectos já citados, acho pertinente lembrar que as categorias que compõem tal objeto de investigação são órfãs de pesquisas que o investiguem no contexto proposto. A Educação Física como área de conhecimento que compõe a organização curricular e pedagógica da Educação Básica, há muito estabelece diálogo com as mais diversas áreas, especialmente após a ruptura com os modelos eminentemente técnicos tão fortemente criticados na década de 1980. No entanto, no cenário da Educação Profissional ainda há lacunas acerca das produções na área. Essa informação, decorre de um levantamento feito em 3 periódicos relevantes, espaços de divulgação da produção acadêmica, reconhecidos no país:

- a) Revista da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
- b) NUTESSES (Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial);
- c) RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte).

Para esse levantamento, fiz um recorte temporal no período que vai do ano 2000 até dezembro de 2012, atentando para os grandes avanços tecnológicos do novo

milênio e para o novo momento de investimento da indústria brasileira, além da mudança política no Brasil, com um partido de esquerda à frente da Presidência da República.

Conforme demonstra o quadro abaixo, há uma notória carência de pesquisas focadas na temática Educação Física no currículo integrado das escolas de Educação Profissional no Brasil.

**Tabela 1: Teses e dissertações que discutem Educação Física no currículo integrado (NUTESSES)**

TITULO	UNIVERSIDADE	ANO	AUTOR	MODALIDADE (TESE OU DISSERTAÇÃO)
O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante	Universidade Federal de Minas Gerais	1997	<u>José Ângelo Gariglio</u>	Dissertação
A Educação Física no Ensino Médio e Técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	2000	<u>Mariza Carmen da Silva</u>	Dissertação
O agir pedagógico dos professores de Educação Física no ensino técnico federal do estado do Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	2001	<u>Edson Souza de Azevedo</u>	Dissertação
A Educação Física no CETEP Marechal Hermes: um estudo no cotidiano escolar	Universidade Gama Filho	2004	<u>Rita de Cássia Magalhães de Mello Costa</u>	Dissertação

No NUTESES foram encontradas 4 dissertações que tematizam a Educação Física no contexto do currículo das escolas profissionalizantes. No entanto, ao aprofundar o olhar sobre esses achados, observei que em nenhuma delas aparece o debate específico sobre o currículo integrado, de modo a dialogar com as concepções ambíguas na formação do trabalhador no interior dessas escolas, e focando a Educação Física como contribuição para tal.

Seguindo a mesma lógica, no importante periódico de publicação da área, RBCE (Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte), apenas um artigo fora publicado com a referida temática, a partir do ano 2000, conforme demonstrado abaixo:

**Tabela 2: Artigos que discutem Educação Física no currículo integrado - RBCE**

TITULO	UNIVERSIDADE	ANO	AUTOR
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: UM CASO SUI GENERIS	CEFET - MG	2002	José Ângelo Gariglio

Já na Revista da ANPED (Revista Brasileira de Educação), não foi encontrada qualquer publicação com foco no debate da Educação Física como disciplina do currículo integrado das escolas de formação profissional no período histórico de recorte. Tratando-se, como se sabe, de um dos periódicos mais respeitados na área da Educação, entendo tal ausência como uma ratificação da minha colocação acerca da urgência em realizar essa investigação e oferecer à comunidade científica elementos para outras configurações.

Afora a parca produção, vale ressaltar que em nenhuma das publicações encontradas foi revelado o interesse em uma análise voltada a desbravar o diálogo do objeto com as memórias. Fundamentar o estudo sobre as memórias é imprescindível para nos fazer compreender o que se vive, o porquê daquilo que se observa e a forma como se o enxerga na atualidade, aquele certo modo de conceber que não seria um modo qualquer. Tenho convicção de que só podemos entender



essa tal dimensão da forma de viver, quando olhamos para o passado e enxergamos outras possibilidades já consideradas e, muito provavelmente, também aquelas que não o tenham sido, aquelas que não aparecem. Considero, desse modo, que os estudos de memória têm um caráter político que contribui sobremaneira para afirmar que umas coisas existem porque são lembradas, e somente são valorizadas porque alguém lhes deu voz, atendendo a alguns interesses. Esse fator, por sua vez, coloca em evidência as tantas outras coisas, valores, pessoas, currículos que foram relegados em função daquilo que a sociedade hoje conhece.

Dito de outra forma, o que o IFBA é hoje é fruto daquilo que pôde ser lembrado e selecionado em algum momento histórico, por pessoas, individualmente, nos cargos por elas ocupados, ou por grupos de pessoas representantes de determinados projetos ideológicos. Essa observação é feita levando em conta, dentre outras coisas, os cursos que oferece, a estrutura que dispõe, as disciplinas que compõem o corpo de conhecimento a ser trabalhado em cada curso profissionalizante, a ideologia que fortalece e edifica seu projeto formativo.

Então, trago a categoria *memória*<sup>4</sup> para esta investigação, entendendo-a como sendo base para o desenvolvimento e preservação da cultura; considerando-a uma espécie de *chão*, onde repousar, reunir e consolidar os conhecimentos produzidos pelo homem. Sem o olhar cuidadoso sobre a memória, incorremos no equívoco de desconsiderar a história individual das pessoas como parte determinante da memória coletiva que em algum momento fora divulgada como única. Resgatar a memória é, assim, dispor da oportunidade de olhar por vários ângulos, alcançar pontos de vistas que fazem manifestar - quem sabe? - aspectos desconhecidos ou escondidos da sociedade.

Por considerar que o processo de transformação da sociedade não ocorre de forma gratuita nem global, e que as pessoas necessitam ser estimuladas a promover ou aderir a mudanças para se reconstruírem, abordo o conceito de memória como algo fundante para a formação da identidade de um povo ou de uma pessoa. Trago a

---

<sup>4</sup> A partir desse ponto, utilizo também como constructo teórico, entrevistas realizadas com professores estudiosos da área da memória e da Educação Física. Nesse caso, utilizo entrevista cedida por Vago em 2011, acerca do conceito de memória, durante a realização do Conbrace, na cidade de Porto Alegre.

esta pesquisa, portanto, o zelo em conceituar o vocábulo de forma a situá-lo numa relação íntima com a construção da identidade, no caso específico deste estudo, a identidade dos cidadãos trabalhadores que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA – forma a partir da contribuição da Educação Física.

O exercício de construção de identidade é também um artifício no qual as pessoas forjam-se e a partir das relações que estabelecem com os seres, as coisas, os fatos e fenômenos ao seu redor, instituem-se, individual e mutuamente<sup>5</sup>. Nesse interagir, donde emanam as múltiplas experiências de socialização – família, ambiente profissional, relações afetivas, etc - o homem forma a sociedade. Detentora de aparato físico e metodológico então legitimado por essa sociedade, a escola nasce como uma instituição naturalmente imbuída da função social e se destaca nesse ambiente, proporcionando uma faculdade extra: a experiência com o conhecimento. Nesse conjunto complexo de circunstâncias em que o suceder de cotidianos vai determinando a dinâmica social, algumas nuances podem ficar esquecidas – guardadas ou mesmo escondidas - no local a que comumente se denomina *memória*.

Penso que um mergulho nas mais recentes ou mais remotas (memórias) possa contribuir de forma significativa para a elaboração de um projeto de formação social que se nos apresente impregnado da identidade coletiva na qual, acredito, estejam imersos em alguma medida todos os indivíduos que investem na missão de ensinar e se tornar educadores. Desde que a memória possui uma dimensão polifônica e polissêmica, como numa trama complexa onde identidade pessoal e identidade social (e coletiva) se imbricam de modo dialético, sinto-me segura para afirmar que ninguém possui uma memória que seja somente sua.

Segundo Le Goff (1984, p. 40) *a memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas*. Esse fenômeno de mudança está relacionado diretamente ao próprio desenvolvimento da ciência, no que tange às questões tecnológicas e á compreensão do funcionamento biológico da memória,

---

<sup>5</sup> Conceituação trabalhada a partir de entrevista cedida por Silvana Goelner durante VII Seminário do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer da UFMG, em Belo Horizonte.

estabelecendo uma linha muito tênue entre a memória humana e as memórias de um computador ou as memórias genéticas.

Ainda que de modos distintos, a Educação Física, essa prática social, sempre esteve presente nas experiências curriculares das escolas de Educação Profissional, o que me faz atinar sobre a sua importância, seja como atividade, oficina ou disciplina, na formação dos trabalhadores que aí se formam/formaram. Diante disso, e das considerações já abordadas acerca da memória, é que vislumbro, em meu mergulho, encontrar nas histórias das pessoas envolvidas na construção da identidade curricular da Educação Física do IFBA, durante parte de suas vidas como docentes, como alunos ou mesmo como ambas participações, elementos que ajudem a compreender melhor (e assim também explorar) sua constituição (bem como as formas de constituir-se), no cenário. Junto a essas histórias, fazem parte da gama de elementos de estudo para este trabalho os documentos e imagens direta ou indiretamente ligados à história da instituição, cuja análise inclui imbricações, implicações e correlações: ocorridas entre si e também relacionadas à narrativa da Educação e da Educação Física no Brasil.

Seguramente, nos 100 anos que registra sua historiografia oficial, aqui respeitada, está um volume de informação que esta tese não daria conta de absorver, dada a riqueza de detalhes, e o valor quantitativo e qualitativo das materialidades que constituem cada momento. Por isso, dentre os importantes eventos históricos desse centenário, foram eleitos especialmente aqueles associados à edificação da história identitária da Educação Física no IFBA de forma mais relevante, efetiva e incisiva.

A partir dessa conjuntura, elenco como objeto dessa investigação **as memórias dos professores de Educação Física acerca dos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física do IFBA como instituição centenária de educação profissional**. Dele, então, decorre questões problemas que ajudam a extrair o foco da pesquisa, a saber: **1) quais as memórias que os professores de Educação Física tem dos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física em cada marcador histórico de transformação pelas quais o IFBA passou?; 2) como essas memórias se manifestaram na construção da identidade curricular de Educação Física do IFBA?**

Reconhecendo a impossibilidade de levar ao conhecimento da comunidade educacional do IFBA, assim como à sociedade baiana, a enorme gama de elementos que constituem as memórias da instituição, através de uma pesquisa apenas, alerta para a possibilidade - e mesmo conveniência - de construção de um projeto de pesquisa macro, alargado, onde caiba o olhar de outros pesquisadores interessados nos estudos da memória. Porém, neste momento opto por centrar o meu olhar na área da Educação Física, com o interesse específico de compreender o que guardam as memórias das pessoas, as histórias dos documentos e imagens, e de que forma posso organizá-los para compor a identidade curricular do IFBA enquanto instituição de ensino profissionalizante, sim, mas, acima de tudo, uma escola.

Assim, defino como objetivo geral dessa investigação: **levantar e conhecer as memórias dos professores da área de Educação Física em seus projetos pedagógicos/currículos no IFBA**. Para orientar o olhar científico da pesquisa, defino 4 objetivos específicos:

- 1) **Identificar as memórias dos professores de Educação Física acerca projetos pedagógicos/curriculares da área em 5 momentos históricos de mudança institucional;**
- 2) **Compreender como as memórias dos professores de Educação Física incidem na construção da identidade da área no IFBA;**
- 3) **Relacionar essas memórias com o processo formativo do trabalhador nos diferentes tempos históricos;**
- 4) **Apresentar considerações para a revisão permanente do projeto pedagógico/currículo de Educação Física no IFBA.**

Tal composição procura dialogar com a contemporaneidade da instituição, lembrando o momento em que se busca uma construção integrada para o currículo da escola, bem como uma organização pedagógica orientada para a condição de cidadão do trabalhador, expressa em sua missão institucional: ***promover a formação do cidadão-histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão***

***com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país (IFBA, 2008).***

Uma das ferramentas que utilizo para isso é a memória, que ludicamente poderíamos chamar de capsula de viagem pelo tempo das coisas. Ela nos proporciona, num mínimo tempo, acessar tempos historicamente diferentes, de contextos econômicos e sociais distintos, entre si e distintos do tempo atual; ela nos seduz a tomar contato com projetos outros de sociedade que, pelas circunstâncias da vida presente, vamos perdendo - ou deixando de conhecer. Tal uso, entretanto, demanda-nos uma sutil atenção, algo com que estive comprometida durante a respectiva fase de realização deste trabalho: cuidar para que um olhar anacrônico não distorça minha percepção. Se, tendo a perceber o passado com os olhos imersos no contexto do tempo presente, também sou tentada a buscar no passado o que lá não existiu.

Dessa forma, segui minha busca, sabendo que não seria possível achar no passado da Educação Física, aquilo que lá não estava ou era. Estendo essa concepção aos conceitos da vida contemporânea, por vezes criticados e tratados como irrelevantes, porque só apareceram atualmente, mas como poderiam ter surgido antes, se não existiam de fato no contexto social do passado? A questão qualidade de vida pode ser tomada como um exemplo disso.

Conforme já dito ou sugerido anteriormente, a sociedade contemporânea também é marcada pela efemeridade das relações e os indivíduos da época são dotados de uma enorme falta de paciência, que nem é somente para com o outro, mas para consigo próprio, seu tempo, suas demandas pessoais e profissionais. Parece que, como se quisesse imprimir à vida real a mesma força e velocidade que confere à virtual, o avanço tecnológico que marca a era assumiu e colocou em série a produção de jovens rasos, por vezes superficiais ou demasiadamente acelerados. É para essa juventude, para essa realidade que as escolas, seja da rede básica de ensino ou da Educação Profissional, devem estar atentas em seus projetos formativos e cotidianos pedagógicos. Avalio, diante disso, o quão urgente é o passado para essa geração, o quão transformador possa ser para as referências de vida e carreira desse coletivo, tê-lo animado e perceptível de forma realista em suas memórias.

Assim, apresento as categorias tratadas neste estudo, configuradas da forma a seguir: No capítulo 2, descrevo a concepção de ciência, pesquisa e método que norteou a investigação aqui descrita, destacando sua característica histórica. Faço a caracterização dos sujeitos de diálogo que emprestaram suas memórias para fazer descortinar à comunidade do IFBA a formatação curricular da Educação Física na especificidade da escola de Formação Profissional, e também apresento os procedimentos dos quais lancei mão para obter as versões dos fatos históricos sob a ótica dos ex-professores de Educação Física. No final desse tópico, relaciono documentos como textos impregnados de parte das memórias da área no IFBA, que ajudam a elucidar a compreensão da identidade curricular histórica.

No capítulo 3, faço uma visita aos primeiros anos de história da então, Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, oferecendo um movimento dialético entre os eventos relevantes da história da escola e aqueles referentes às questões sociais e econômicas do Brasil, além dos movimentos que davam vida à área da Educação Física. Além disso, busco relacionar o depoimento de um ex-aluno dessa escola desde 1938, com as práticas de Educação Física que marcaram esse período histórico. Ainda nesse capítulo, mergulho na história da mudança legal institucional para Liceu Industrial de Salvador, aproveitando o mesmo depoimento do ex-aluno que ainda permanecia na escola, além de imagens ilustrativas das práticas de Educação Física, buscando também um levantamento teórico e conceitual sobre o currículo.

No capítulo 4 discorro sobre um longo período temporal de vida da instituição que foi a Escola Técnica Federal de Salvador que logo se transformou em Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA. Esse período é marcado sobremaneira pelas ingerências da ditadura militar nos processos educacionais e, marcadamente, na utilização da Educação Física como elemento relevante para edificação do projeto de nação ora posto. Além disso, descortino a íntima relação existente aqui entre o esporte e a área da Educação Física, no contexto da Educação Profissional, apresentando memórias de professores de Educação Física acerca desse processo e registros imagéticos das práticas de Educação Física defendida num projeto pedagógico/currículo específico.

Para o capítulo 5, guardo a descrição do processo de mudança política no país como referencia para a transformação da ETFBA em CEFET, e apresento os

rebatimentos dessas transformações na área da Educação Física através de depoimentos de professores de Educação Física da época. Nesse capítulo as faces mais evidentes da manifestação da Educação Física aconteciam na força que os jogos estudantis tiveram na instituição e o quanto isso construiu a identidade de conteúdos da Educação Física.

E o último capítulo teórico trata das características da transformação do CEFET/Ba em IFBA, identificando os elementos políticos e sociais no cenário nacional de virada de ocupação a frente da Presidência da República, apontando os impactos no currículo da Educação Física do IFBA a partir de tantas transformações. Para levantamento das memórias contemporâneas da área na escola, utilizei uma abordagem de representação social com 5 turmas que não eram meus alunos em 2011, buscando entender deles suas memórias de Educação Física nos aspectos positivos, negativos e quanto a sua relevância para a formação.

Por fim, nas últimas considerações do texto, busco apresentar os indícios identificados nas memórias de 3 professores de Educação Física, um ex-aluno e 5 turmas de estudantes de 2011 nesses 5 marcadores históricos de transformação institucional. Através desses dados, procuro estabelecer um diálogo entre o referencial que trata da relação das memórias e a construção da identidade curricular, valorizar a história da Educação Física nessa trajetória centenária da instituição e provocar a comunidade no sentido de, ao tomar conhecimento de detalhes da história da Educação Física no IFBA, o que será feito com esse conhecimento. Proponho que além de preservá-lo como um rico elemento da formação identitária dos trabalhadores, seja necessário que o IFBA se pergunte acerca da história que quer continuar escrevendo na ambiência da Educação Física no projeto de formação integral.

## 2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerando o fato de tratar-se esta de uma pesquisa histórica, cuja base envolve distintas visões de mundo, sociedade e homem – sem entrar no âmbito das comparações (quanto à superioridade ou inferioridade de cada uma) - julgo de suma importância iniciar este capítulo, alertando para as inúmeras possibilidades de ver e conceber um objeto, afinal estão atuando aqui, ainda que em segundo plano, múltiplos referenciais, que nortearão a interpretação de cada indivíduo - ou grupo - de acordo com o resultado da interação entre suas histórias pessoais e seus respectivos padrões, posições e papéis sociais.

Assim, já de antemão, buscando coerência com o que acabo de afirmar e, portanto, devendo aqui estabelecer o lugar de onde falo, para dessa forma deter propriedade no argumentar e condição de rebatimento no dia a dia do IFBA, campo da minha pesquisa, faço esclarecer que há 17 anos atuo como professora de Educação Física, estando há 3 especificamente no IFBA – contido no recorte do objeto desta pesquisa, esse tempo é levado em conta, sem registrar qualquer implicação direta minha, como docente, no campo de investigação). Também exerço a atividade de doutoranda em Educação no programa de pós-graduação que tem como foco a Sociedade e as Práxis Pedagógicas. Quero dizer com isso que foco minha atenção neste trabalho com o olhar de uma docente pesquisadora recém-chegada à instituição e consciente da necessidade de conhecer a história da Educação Física no lugar, bem como seus protagonistas, a fim de descortinar traços e elementos desconhecidos da comunidade do IFBA e sociedade soteropolitana.

Se, para Gramsci (1991, p. 7), [...] *nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais*, para mim, mesmo que nem todo conhecimento seja científico, todos são intelectuais, apesar do respeito à sua observação. Independentemente dessa - pelo menos, aparente - discordância, porém, o fato é que as conjunturas desse milênio nos impõem a grande responsabilidade de estreitar os conhecimentos empíricos e científicos, especialmente no espaço escolar, que é, acima de tudo, social, e a ciência nos convida a melhorar o mundo através do conhecimento. Então, se podemos lançar mão da reflexão crítica e sistemática sobre os fenômenos que emergem no espaço social, vamos ao trabalho. Mais do que um dever, é necessidade e essência, especialmente do educador,



fomentar o pensamento metodologicamente estruturado (ciência) para compreender e fazer compreender, cada vez mais claramente, o entorno do objeto - os *bens/produtos*, os seus valores; seu(s) sentido(s) na vida, nas e para as relações humanas.

A Educação Física é uma área multidisciplinar e preocupada com o trato e desenvolvimento da cultura corporal na escola; é uma disciplina que se encontra no limite do conhecimento propedêutico. É pela ótica explicitada acima que me proponho a olhar seu projeto pedagógico institucional - também assim, pretendo analisar a relevância da compreensão de intelectualidade no sentido proposto por Gramsci (1988), anteriormente apresentado, para um caminhar da área. Essa ambição parece-me contemporânea e bastante coerente com o contexto da nossa juventude e com os passos que tem dado o mundo em direção ao desenvolvimento político, econômico e social.

Assim como as demais áreas do conhecimento e o próprio mundo, a Educação Física vem passando por profundas mudanças e questionamentos ao longo de sua constituição histórica. Consequentemente, também vem vivendo tipos semelhantes de fragmentação em suas relações, como se pode verificar ainda mais nos tempos atuais, por exemplo, entre os trabalhadores do fazer e os chamados *intelectuais* da área. Os primeiros, professores do chão da escola ou dos outros campos de atuação; os segundos, teóricos que se dedicaram aos estudos de pós-graduação, mestrado e doutorado, muitos dos quais fora do país, notadamente na década de 80, exatamente no período da abertura política, promovendo uma espécie de ramificação que acabou por gerar uma busca incessante por formas de compreensão e esclarecimento acerca do objeto de estudo da área. Atualmente essa busca nos impele ao entendimento de sua característica epistemológica, considerando sua faculdade multidisciplinar.

Bracht (2011), além de muitos outros, nos tem ajudado a compreender o *status quo* dessas indagações – e inquietações – tendo, ele próprio destacado a relevância e coragem de manter viva e recorrente a questão sobre o que é Educação Física, durante o XVI CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), ao ser mais uma vez abordado com a pergunta a que já houvera respondido na década de 80, na coluna Temas Polêmicos de um periódico da época. Para ele não é possível definir ou responder à indagação (O que é Educação Física?) de uma vez por todas,

porque só é definível o que não tem história - no máximo, ela pode ser adaptável, sugerida uma vez para nunca mais, ou seja, aplicada em tempo e contexto bem delimitados. Mas, Bracht também pondera, lembrando que não recolocá-la é um mau sinal. Corre-se o risco de toma-la como algo dado, já respondido para sempre, não questionável (basta lembrar que durante a Ditadura Militar, ela era definida por Decreto – e quase todos a aceitavam).

Então, a educação Física precisa ser entendida. Ela precisa ser apreendida. Ela precisa suprir a necessidade humana, individual e coletiva, de conceber as coisas referenciando-se nos padrões consolidados do mundo e nos mais diversos aspectos da vida: pessoal, profissional, social, etc.: *quem sou?; o que faço?; o que devo fazer?* – por isso, trago aqui a pergunta que inquire sobre o ser da Educação Física (o que é Educação Física?) e que difere daquela que inquire sobre o que ela vem sendo (descrições), que, por sua vez, difere da que inquire sobre o que ela pode ser (projeto).

Especialmente no ensino profissionalizante integrado oferecido no IFBA, é imprescindível distinguir o que a Educação Física vem sendo, daquilo que se gostaria que ela fosse e mesmo do que se ache que deveria ser - isto é, precisa-se definir qual é/seria o projeto de Educação Física ideal - para mim, em se tratando de uma instituição escolar, esse projeto não pode ser nada que esteja ou possa estar dissociado da compreensão de um projeto de sociedade. Essa distinção permite não confundir esses dois planos que precisam ser mantidos distintos para que se fecundem (da mesma forma como teoria e prática): lembrando que só como distintos é que eles podem se relacionar.

Bracht<sup>6</sup> (2013) ajuda a elucidar essa questão no trecho de sua palestra a seguir:

O que me parece problemático é apresentar um determinado projeto de Educação Física como aquilo que ela **é**, ou o que ela é como aquilo que ela **deve ser**, fundamentando e legitimando esse dever ser ou na ciência ou num presumível telos da história, buscando por essas vias autoridade e legitimidade para seu projeto, reduzindo esse projeto, a uma questão epistêmica. Essa é uma estratégia muito utilizada, isto é, apelar a uma autoridade incontestável em nossa cultura, que é a autoridade da “verdade

---

<sup>6</sup> Essa fala é parte integrante da fala do professor Valter Bracht, na íntegra, durante o Painel Literário do CONBRACE, 2011, em Porto Alegre.

científica”. Imposta-se a voz e constitui-se o discurso com a autoridade da ciência (ou outra autoridade, como por exemplo, a verdade histórica) oferecendo a (pseudo)certeza tão ansiada pela platéia. Quando afirmo a necessidade de manter a distinção entre o que é e o que deve ou pode ser, não estou me aliando à idéia de que a descrição do que é pode ser feita de forma neutra ou a partir de um solo desencarnado. Apenas quero com isso dizer que acredito não ser possível deduzir automática e mecanicamente aquilo que se deve fazer daquilo que é ou do que existe.

Assim, se o lugar donde falo é o lugar de professora de Educação Física do IFBA, integrante do quadro efetivo de docentes, a ambição com que falo é a ambição de uma cidadã que pensa em construir um projeto de sociedade. Do lugar de educadora com os anseios de uma cidadã, saliento que não deve caber nesse projeto um tratamento da Educação Física que valorize tão somente os conhecimentos da técnica esportiva em detrimento do rico e imenso potencial da escola, cujo papel não pode ser reduzido à mera e simples transmissão limitada de uma fatia da produção cultural da humanidade - permito-me aqui a redundância *cultural-humana*, já aceitando, porém, as críticas a minha insistência, por considerar esta uma compreensão ainda muito distante das preocupações dos profissionais da Educação.

É ainda do mesmo lugar que destaco o status atual da disciplina Educação Física no cenário em que a Educação Profissional é integrada ao Ensino Médio, reconhecendo que as condições pragmáticas constatadas são fruto de um processo histórico no qual estão envolvidos todos aqueles que direta e indiretamente a legitimaram na história dessa escola. Muito longe de querer fazer qualquer crítica rasa ao que enreda a história do IFBA pelas ações e posturas dos professores de Educação Física que por lá passaram, aquilo a que me proponho aqui é visitar as memórias de pessoas que acompanharam os diversos momentos históricos que o país viveu e que operaram transformações na área, de acordo com a realidade do seu tempo.

Então, com esse olhar de educadora-cidadã/cidadã-educadora sobre as indagações, vi despertar pelo momento atual algumas questões de significativo valor para a compreensão da relação entre a instituição centenária IFBA, a Educação Física e o projeto de sociedade, e a partir delas, busquei organizar a minha investigação. Apresento-as a seguir: **1) Qual(is) memória(s) da Educação Física guardam os**

**ex-professores da área? 2) Que história(s) da área registram os documentos dessa escola (imagens, súmulas, projetos)? 3) Quais foram os projetos pedagógicos/currículos de Educação Física, em cada marcador histórico, de transformação instituição? 4) Ao tomar contato com tais memórias e as respectivas versões da história da Educação Física, o que o IFBA pode pensar em termos de organização da área?**

Para lidar de forma objetiva com essas indagações, precisei abandonar a concepção de um contexto global, homogêneo e unificado a servir de referência para os sujeitos no condicionamento de suas práticas, suas escolhas e seus textos. Obviamente, não pretendo com isso descartar os processos macro de modernidade social, urbanização, industrialização, racionalização das relações dos sujeitos com a democratização da escola e o autoritarismo de Estado, pois entendo que a história merece e demanda ser referenciada em contextos - com os quais tornou-se imprescindível conversar no processo permanente e complexo de produção do próprio objeto de estudo.

Acontece, porém, que na acepção histórica dos elementos *conhecimento, homem e sociedade* a que me reservo o direito de defender, é relevante reconhecer as inúmeras lacunas, descontinuidades e sequências que compõem, nas mesmas proporções, o processo de identidade da Educação Física naquela escola. Além do mais, prefiro (re)conhecer homens e mulheres que fizeram circular seus interesses e realizaram suas escolhas em diálogo com as circunstâncias/contingências de seu tempo – alguns destes, aliás, personagens bastante celebrados nas literaturas que registram a história; outros, porém, ainda desconhecidos na narrativa do modo IFBA de fazer educação e Educação Física.

Nesse ínterim, entre um e outro dilema, pareceu-me, algumas vezes, não haver nada de novo na proposta de estudo, senão o risco de confirmar que alguns problemas da contemporaneidade em verdade são muito mais antigos do que supunha, assim como as formas de pensar com as quais dialogo hoje. No entanto, os itinerários formativos têm me levado a acreditar que resgatar e contar histórias se justifica no desejo de não esquecê-las, o que Gagnebin (1994, p. 16) descreve assim:

[...] preocupação de salvar o passado no presente graças à percepção de uma semelhança que os transforma os dois: transforma o passado porque

este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobrimos, inscritas nas linhas do atual.

Depreendendo daí que a escrita desta tese também pode ser a escrita de uma nova, ou outra, versão do passado, concluo esta parte do meu trabalho, pensando poder oferecer interpretações outras que não as já estabelecidas no padrão da história oficial. Assim, já tendo devidamente situado o ponto de origem da minha pesquisa científica, prossigo, evidenciando na sequência meu entendimento de ciência, pesquisa e método na e para a sociedade atual.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA, PESQUISA E MÉTODO NAS CIÊNCIAS HISTÓRICAS

Para melhor expressar o pensamento que representa a concepção de pesquisa adotada por mim ao enveredar-me nos caminhos descampados por este estudo, que compõe também, em alguma medida, o meu campo de trabalho, recorro a Saramago: *Para conhecer as coisas, é necessário dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda*<sup>7</sup>.

Dessa forma, assumo como ciência a produção humana que permite ultrapassar as aparências e filtrar os fenômenos resultantes das contradições sociais, sendo historicamente construída – o que de fato a torna possível e factualmente relevante.

Por esse prisma, a ciência não acontece com base apenas em opiniões, mas em teorias bem demarcadas, com procedimentos metodológicos bem definidos e, especialmente, com uma concepção de homem, mundo e sociedade claramente delimitados para proporcionar a apreensão dos fatos da realidade (CHAUÍ, 1999).

Segundo Andery, Micheletto e Sérgio (2006), a ciência é resultado das relações que o ser humano estabelece com ele próprio, a natureza e a cultura, na tentativa de entender e entender-se no mundo; na busca por compreender as condições

---

<sup>7</sup> Trecho retirado da entrevista do professor de português José Saramago - documentário Janela da Alma (2001), do diretor Walter Sales.

materiais e sociais de um determinado momento histórico; no anseio por desvendar os interesses de grupos sociais específicos que proporcionem suprir suas necessidades e atuar sobre o planeta.

Temo e rejeito uma concepção de pesquisa que reverbere aquela própria do positivismo, na qual a ciência deveria ser capaz de estudar o que se colocava como observável, tomando a realidade como um conjunto de fatos isolados, sem uma preocupação com as causas históricas e sociais dos fenômenos. Essa concepção não coloca, de fato, a pesquisa a serviço das necessidades do ser humano, mas dos próprios interesses da pesquisa (ou ao bel prazer do observador), e isso a deixa esvaziada. Triviños (1987) aponta que por muito tempo essa forte tradição de pesquisa foi a que vigorou nos contextos sociais, o que acabou por emudecer seus sujeitos e engessar os pesquisadores.

Assim, alerta para a danosa possibilidade de um determinado projeto, neste caso o de Educação Física, ser apresentado como aquilo que ela (a Educação Física) **é**, ou o que ela é como aquilo que **deve ser** – e mais, fundamentando e legitimando esse último modo na ciência ou num provável caminho da história oficial para assim parecer dar-lhe autoridade e legitimidade, quando na verdade apenas o está colocando a serviço de um projeto próprio e então o reduzindo a uma questão epistêmica.

Bracht<sup>8</sup> afirma que essa conduta é uma estratégia muito utilizada nos meios acadêmicos, isto é, faz parte do *modus operandi* de alguns grupos apelar a uma autoridade incontestável em nossa cultura, que é a autoridade da “verdade científica” para defender um projeto que, na verdade, é de alguns e que obscurece o debate, deixando de considerar aspectos da realidade em nome de uma dita *verdade histórica*. O risco desse perfil de procedimento, a meu ver, está no uso indevido da ciência como inabalável autoridade para a imposição de uma (pseudo) certeza que, erguida sobre argumentos tão bem manipulados, torne-se de tal forma absorvida pelo sujeito em processo de formação, seja estudante, acadêmicos ou mesmo uma plateia diversa, que deixe de ser questionada, o que a torna uma verdade definitiva.

---

<sup>8</sup> Apresentação no painel literário Mas afinal: O que é Educação Física? durante o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em 2011, na cidade de Porto Alegre.

Como Bracht, e plenamente inteirada na dinâmica de uma investigação científica de cunho histórico, defendo a necessidade de manter a distinção entre o que **é**, o que **deve ser** e o que **pode ser** para qualquer fenômeno a ser estudado, sem a culpa ou a crença de que é possível fazê-lo dessa forma, mantendo a capacidade de julgamento neutra. Acredito que o que **é** e o que **deve ser** são feições tão dialeticamente imbricadas que não é possível subtrair mecanicamente o modo de fazer ciência dos resultados encontrados por seus procedimentos, tampouco do projeto de sociedade que se apresenta.

Estudiosos das abordagens qualitativas afirmam que foi a partir da década de 70 que a concepção positivista de ciência passou a receber severas críticas filosóficas, políticas e técnicas no Brasil. Estas, direcionadas à aplicação dos modelos de ciências naturais às outras ciências (as humanas) e à separação entre fatos e contextos, acabaram fomentando o nascimento de outras estratégias investigativas, o que culminou na proposição de uma abordagem alternativa denominada de modo bastante amplo como *Pesquisa Qualitativa*. Surgia, assim, uma espécie de tratamento para os problemas de pesquisa e suas correspondentes análises, a exemplo da abordagem do mundo como um conjunto de fatos naturalmente interligados, como se os conhecimentos que circulam fossem fornecidos e não construídos, o que é uma característica básica do positivismo.

Apesar de toda a explanação acima, delineei minha investigação à revelia de tudo isso, procurando tratá-la como atividade básica da ciência, buscando desenvolver o processo de construção de conhecimento sobre forte base teórica e adotando um método como princípio educativo, principalmente por considerar possível uma transformação da realidade, sempre que seja possível ler além daquilo que está escrito, compreender o que está silenciado nos sujeitos sociais e superar o que está posto como verdade única na história oficial.

Para Minayo (2007), o método é um guia para a apreensão da realidade e a descoberta de suas contradições, movimentos peculiares, qualidades e valores. Assim, está cheio de interesses, concepções próprias, de homem e de mundo, logo, de conhecimento, e é historicamente construído e elaborado a partir das reflexões humanas a respeito de sua própria condição de vida - em sociedade. O método é tomado como percurso de construção do estudo e sempre é determinado por

condições concretas, o que lhe confere a faculdade de ser concebido a partir do contato com a realidade.

Especialmente após o contato com as obras de Walter Benjamin (2012), que se manifesta de forma contundente contra o casamento entre as técnicas e a história (defendido pelas apropriações indevidas de pensadores marxistas), a identificação deste marco teórico-metodológico passou a se afigurar como uma busca pessoal para mim. Embora contrário à ideia de evolucionismo do homem através da história e rechaçando qualquer sinal de que isso se dê de forma linear, ele não deixa de considerar a capacidade do homem de progredir em sociedade.

Essa concepção tem sido muito elucidativa para a minha própria compreensão de história, pois mediante tal crítica, incisiva ao historicismo oficial, assim como à concepção de ideia de progresso, Benjamin procura reconfigurar a autêntica atividade do historiador materialista: exatamente aquela, na qual busco encaixar-me, lançando-me ao desafio de estabelecer um diálogo isento das interpretações equivocadas do marxismo e à leitura histórica das relações sociais e dos fenômenos, ciente da necessidade de firmar um compromisso com a restituição da história dos vencidos, assentada na ruptura, e não na continuidade que remete à falsa noção de progresso contínuo e linear sobre o processo histórico.

Devo ressaltar, porém, que preservo profundo respeito e reconhecimento para com dimensão dialética da pesquisa social que, tratada por Triviños (1987) sob a ótica da prática social como critério de verdade, até favorece a opção por um objeto que fala a partir do tempo presente, donde nascem as inquietações, para então voltar ao passado – e isso confere-me certo conforto, especialmente num cenário onde a temporalidade de importantes transformações sociais é quase intangível.

Evidentemente, a opção do enfoque dialético neste estudo não se fundamenta na observação acima, mas, antes, na possibilidade de atender aos objetivos e concepções de mundo e sociedade nos quais tenho cotidianamente vivido como protagonista, principalmente na condição de educadora e formadora de cidadãos trabalhadores – se, por um lado, o discurso dialético se alicerça no imperativo do modo de produção social humana, para compreender e relacionar-se com a realidade, bem como com os rumos de sua transformação, por outro, ainda concordando com Triviños, é a relação entre teoria e prática, consideradas como categorias filosóficas, que designa a espiritualidade e materialidade de uma



atividade histórica, e somente contemplando essas duas dimensões é possível alcançar o objetivo da transformação social.

Entendo, então, que memórias são fragmentos de história, e essa história está imbricada na história pessoal de alguém, no contexto em que está inserida essa história e nos contextos que preenchem seu entorno, ou seja, elas – as memórias – entrelaçam-se e entrelaçam elementos que, de acordo com o olhar que recebam, contam diferentes histórias. E assim compreendo que os fragmentos de memória são elementos que compõem a materialidade da história e se agregam a inúmeros sentidos, constituindo a forma de cada indivíduo ser e estar no mundo, refletida, sobretudo, no contexto social.

Seguindo as concepções de Le Goff, Santos (2009, p. 28) destaca que *o ato mnemônico é fundamentalmente narrativo, caracterizado pela sua função social de comunicação a outrem*. Desse modo, considero bastante estreita a relação entre o *rememorar* e o *contar* no sentido de narrar. Apesar das especificidades relacionadas ao tempo e à complexidade individual/coletivo, o ato de lembrar assemelha-se ao de contar uma história, até mesmo quando está em questão a discussão sobre lembrança e esquecimento.

A narrativa conduz os sujeitos ao processo de ressignificação de seus sentidos acerca das memórias reveladas, o que por vezes, entrelaça o individual e o coletivo, e que considero demasiadamente proveitoso para o trabalho de investigação sobre memórias numa escola de formação de trabalhadores.

Em História e Memória, Le Goff (2012, p. 11) afirma que a compreensão de história começou como um relato - em forma de narração - de alguém que viveu, experimentou o fato temporal. Esse aspecto (a história-relato, a história-testemunho) jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica, no entanto nossa sociedade atual assiste à *crítica deste tipo de história pela vontade de colocar a explicação no lugar da narração* e ao mesmo tempo presencia o nascimento da história-testemunho através do *'retorno do evento'* - isso se dá junto ao volumoso desenvolvimento das novas mídias, ao estímulo e surgimento de jornalistas entre os historiadores, instigando o aparecimento da história do imediato, na qual o fato é narrado e contado em tempo quase que real (no momento exato do seu acontecimento).

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo (FRIGOTTO, 1998, p.26).

Portanto, reafirmando minha postura, assumi a perspectiva dialética na pesquisa aqui referida pela dinâmica das relações, possível entre polos considerados distintos em alguns perfis de pesquisa qualitativa - como indivíduo e sociedade, externo e interno, local e global – já que, penso, seria impossível construir um conhecimento objetivo, analisando-os separadamente. Ressalto que a dialética marxista não deixa de reconhecer que há princípios localizados em cada extremo desse, e que sem sua compreensão ampliada não se chega à concretude pretendida pela transformação social efetiva.

A aderência teórico-metodológica à perspectiva *histórico-crítica dialética*<sup>9</sup>, justifico-a pela minha compreensão de que a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas. Assim sendo, a faculdade ontológica do trabalho torna-se imprescindível em todo e qualquer estudo que suscite a perspectiva de uma compreensão social em sua pesquisa. Para Benjamim (2012), o desafio dos estudos que envolvem conhecimentos da memória não está naquilo que é possível rememorar, descrever e narrar (ainda que sejam os vencidos da história oficial), mas em conseguir lapidar o que está nos silêncios. Em outras palavras, a luta é contra o esquecimento.

## 2.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

---

<sup>9</sup> No esforço de estabelecer o diálogo entre a dinâmica da dialética histórica marxista e a compreensão crítica da história, necessária para a superação da linearidade defendida por Benjamim, arrisco-me ao conceito de perspectiva histórico-crítica dialética.

A delimitação do campo de investigação é necessária para dar consecução à fase exploratória do [...] *processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa* [...] descritos por Minayo (2007, p. 26): fase exploratória, fase do trabalho de campo e fase da análise e tratamento do material dos documentos.

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, que se caracteriza por ser uma *instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas* (IFBA/PPI, 2013, texto em aprovação pelo CONSUP).

Antes disso, porém, foi instituído o plano de expansão da rede com o objetivo de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, democratizando e ampliando o acesso a vagas na educação profissional. Iniciado em 2005 (1ª fase) com a criação das unidades de Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari, ganhou continuidade em 2010 (2ª fase) com a inauguração dos *campi* nos municípios de Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Em 2012 (3ª fase), foi autorizada a implantação de novos *campi* nos municípios de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Diante da tal dimensão que o IFBA ocupa hoje - não apenas em termos de territorialidade, mas pelo alcance de sua formação na sociedade baiana - e da diversidade de biomas que compõem a Bahia, faz-se necessário destacar que este trabalho considera em seu recorte o Campus Salvador como *locus* de investigação. Considerando a amplitude de tempo e de experiências que devem estar guardadas em mais de 100 anos de história, optei por margear minha análise com 5 grandes marcadores históricos de transformações institucionais, a saber:

### **Tabela 3: Marcadores históricos institucionais para a pesquisa**

<b>Nome Institucional</b>	<b>Decreto/Lei/Ano</b>
Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	Decreto nº 7.566/1909
Liceu Industrial de Salvador/Escola Técnica de Salvador	Lei nº 387/1937/Decreto-Lei 4.127/1942
Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Lei nº 4.759/11965
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET)	Lei nº 8.711/1993
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Lei nº 11.892/2008

Determinados os marcadores históricos, referenciais de importantes transformações institucionais pelas quais a escola passou, voltei-me à análise dos documentos institucionais e imagens de cada tempo histórico, dirigindo a atenção aos respectivos contextos sociais e buscando minuciosamente o acontecido em termos de educação e Educação Física, e mais especificamente, o acontecido na ambiência institucional, no Brasil e na Bahia. Considerando a coerência com a opção dialética aqui assumida, julguei fundamental investigar a conjuntura e suas contradições para compreender o cenário específico de diálogo – por essa via, penso que o acaso interfere muito pouco na dinâmica das coisas, haja vista que as condições também são construídas.

Além dos documentos institucionais e imagens, avaliei entrevistas feitas com 3 professores de Educação Física que emprestaram seu trabalho e sua vida para a construção da Educação Física na instituição e que fizeram parte da história institucional em períodos aproximados desses marcadores. Também conversei com um ex-aluno que experimentou a área em questão nos dois primeiros marcadores históricos aqui definidos.

### 2.3 DOS PROCEDIMENTOS

Como já sugerido, busquei trabalhar com um conceito de memória que dialoga suave e intensamente com a questão da identidade, compreendendo que a história e a ciência tendem a considerar somente as grandes concepções como espaços de preservação de memória, tornando-os e legitimando-os, dessa forma, como a memória oficial de um lugar, de uma disciplina, etc. Na verdade, a memória de comunidades, de pessoas singulares, pessoas anônimas, tem ficado no limbo - e até mesmo desaparecido.

Retomando minhas aulas de História na educação básica, constato que somente tive impressão da versão dos vencedores e mártires; vi ser ceifado de mim o direito de conhecer outras versões da história, de preencher minhas memórias com outros fatos que me teriam proporcionado ser uma pessoa (de fato) autônoma, cujos pensar e agir pudessem ecoar de forma mais independente – ou totalmente livre - dos bancos dos mestrados e doutorados, ainda restritos a uma pequena fatia da sociedade. Tenho compreendido com Mario Chagas que cada pessoa é um museu, cada pessoa é um arquivo, cada pessoa é uma biblioteca. Quando morre uma pessoa, é isso que se perde: um arquivo, um museu, uma biblioteca.

Pensando nisso, apontei meus olhos para as memórias dos professores de Educação Física do IFBA, compreendendo que em cada um encontraria uma experiência - e essa experiência pode ser inspiradora na hora de pensarmos a história da escola, a história da área na Educação Profissional, a história dos alunos em diálogo com a história do país. Nessa minha jornada, encontrei acolhimento e incentivo no trocadilho do último autor citado, quando afirma que o momento é de não mais ficarmos estudando as memórias do poder, pois urgente é acessar o poder das memórias e perceber aquilo que nos constituiu como humanos nas nossas conquistas e também nos nossos desastres.

Essa ideia da memória ser visceral, essencial para que não percamos a experiência humana, coaduna com a luta contra o esquecimento, como insiste Jacques Le Goff (2012) em alguns de seus textos. Motivada também por isso, dentre as tantas coisas já citadas, pretendi que meu mergulho nessas memórias pudesse oferecer outras versões da história da Educação Física no IFBA e projetar adiante os olhares, meu, de todos que tenham acesso a este estudo e de todos que venham a se envolver num novo projeto social – aliás, não consigo enxergar a possibilidade de criar um projeto de sociedade sem (re)conhecer e considerar as memórias de cada grupo

que, pelo menos, possa ser representativo de um considerável quantitativo de pessoas. Tenho certeza em afirmar que, para podermos pensar um projeto pedagógico de ensino para a Educação Física num cenário em que a Educação Profissionalizante é integrada ao Ensino Médio, faz-se indispensável projetarmos nosso olhar para as memórias, experimentarmos outras versões da história, além da oficial, de modo tal que a investidura e reestruturação do currículo da área acabem por decorrer da natural valorização da sua história (Educação Física do IFBA) e das Memórias de seus principais protagonistas.

Ao lançar-me no mergulho que me conduzia às memórias, compreendia cada vez melhor toda essa discussão, pois ia entendendo cada vez mais que ao definirmos nossas concepções acerca de ciência, pesquisa e método, quando envolvidos com o trabalho em Ciências Sociais (humanas), estamos automaticamente apresentando nossa visão de mundo e de sociedade. Como forma de manter-me coerente a esse pensamento, na sutil tarefa de promover aproximação da temática em estudo com a realidade, foi que elegi, dentre os procedimentos de coleta de dados, ouvir algumas das vozes que se perderam pelo limbo e que hoje ecoam nas memórias daqueles que jamais se tornaram personagens centrais da história centenária do IFBA, especialmente levando em conta as dimensões que se relacionam com a Educação Física, os Esportes e a Cultura Corporal. É como se me houvesse proclamado, ainda que somente para mim mesma, como um D. Quixote a seus botões pela sua Dulcinéia, a oficial guardiã da democratização dos acessos aos bens culturais (aqui referentes especificamente à temática corporal) produzidos pela humanidade através da escola (IFBA).

Estava ávida por desvendar o museu que através do olhar de Mário Chagas aprendi a ver em cada indivíduo e sabia o quanto os sentidos de suas memórias podiam ser reveladores. Às entrevistas daí obtidas juntei textos e iconografia, procedendo a um levantamento documental, por onde saí catando memórias que se me afigurassem com algum sentido, trazendo, assim, outra(s) versão(ões) da história, e dados empíricos que me informassem e confirmassem sobre o passado, notadamente aquele contado pelas memórias dos personagens que emprestaram suas vidas para ali no IFBA ajudar a escrever história da Educação Física. Documentos que jamais compuseram os tratados da história oficial foram de grande valor na fase de

levantamento: planos de aulas, súmulas de jogos, folders de eventos esportivos, Projetos Pedagógicos Institucionais de Educação Física e fotografias.

A despeito da importância de cada procedimento aqui citado, tratei a realização das entrevistas como atividade principal pela possibilidade de, através delas, garantir o foco da pesquisa. Sua concretização e processamento inserem-se na perspectiva teórico-metodológica da História Oral, referenciada neste estudo por Goellner (2006): pesquisadora, líder do Grecco (Grupo de Estudos Cultura e Corpo, UFRGS) e coordenadora responsável pelo Centro de Memórias do Esporte (CEME) da Escola de Educação Física da UFRGS. Trago-a aqui, principalmente, pelos inúmeros trabalhos publicados e desenvolvidos na perspectiva de resgate e preservação das memórias da área da Educação Física no Brasil, tratando a História Oral a partir de três grandes atribuições:

- 1) Como uma técnica de produção e tratamento de entrevistas;
- 2) Como um método de investigação científica;
- 3) Como uma fonte de pesquisa.

A História Oral não pertence a um domínio estrito de conhecimento, nem encerra um estatuto independente, fato que lhe confere utilidade em diferentes abordagens e a possibilidade de transitar em um terreno pluridisciplinar (THOMPSON, 1992). Devo dizer, dessa forma, que em virtude disso optei pelo procedimento com plena tranquilidade, já que trato como um desafio (já explicitado) o diálogo entre a perspectiva histórica dialética e o fazer de uma história crítica.

Outro aspecto que torna a História Oral um procedimento interessante para o objeto aqui estudado é sua configuração no texto coletado a partir das entrevistas: por mais que as memórias, sejam elas guardadas e apresentadas ou mesmo nem acessadas, constituam a impressão de um indivíduo, elas nunca representam a expressão apenas de uma história individual, mas de uma versão histórica forjada na convivência social estabelecida por esse indivíduo nos diferentes espaços (sociais) onde ele circulou. Então, se narrar histórias é reconstruir memórias com caráter social, o que, por sua vez, constitui importante fator na formação da identidade do sujeito e na atuação desse sujeito na sociedade, não se pode pensar em História Oral sem pensar em biografia e em memória.

Para Thompson apud Goellner (2006, p. 42),

Assim como a entrevista está intimamente relacionada à memória, entendida como a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado, seu processamento articula, simultaneamente, pesquisa e documentação porque possibilita, também, a produção de um documento histórico. Daí sua riqueza, pois “a evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*”.

Diante de tais considerações, cabe cuidar da feitura desse procedimento, seguindo rigorosamente a indicação de preservar a fala e os sentidos dados a elas, de modo a garantir que o relatado, devidamente registrado, seja não necessariamente o que aconteceu temporalmente, mas o que o sujeito de diálogo apresentou como tal. Para tanto, organizei a empreitada das entrevistas seguindo as orientações de Goellner (2006 e 2012), minuciosa e respectivamente, desde a apresentação do relato ao tutorial de procedimentos, elaborado com o intuito de organizar e sistematizar a práticas de pesquisas no CEME e, assim, a dinâmica dos pesquisadores que por lá circulam.

Embora decorram daí 10 passos, para os fins a que se lança a pesquisa aqui referida e considerando seu contexto, uma conveniente adaptação da experiência consolidada pelo CEME resultou suficientes as sete etapas a seguir:

- 1) Identificação das pessoas a serem entrevistadas.** Aqui, um primeiro diagnóstico voltado às memórias daqueles que constituem motivo primeiro da existência do IFBA, os estudantes. Não alunos meus, inicialmente, visando afastar a possibilidade de vícios de informação. Essa amostra contou com 121 sujeitos de diálogo, matriculados nos cursos de Automação e Controle Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Manutenção Mecânica Industrial, conforme organizado na tabela abaixo:

**Tabela 4: Distribuição das turmas que participaram da pesquisa**

Turmas	Total de alunos participantes	Sexo Feminino	Sexo Masculino



1º ano – Automação e Controle Industrial (5811)	34 alunos	11 alunas	23 alunos
2º ano – Eletrotécnica (2822)	22 alunos	9 alunas	13 alunos
2º ano – Manutenção e Mecânica Industrial (6822)	27 alunos	4 alunas	23 alunos
2º ano – Edificações (1822)	23 alunos	20 alunas	3 alunos
3º ano – Edificações (1831)	15 alunos	8 alunas	7 alunos
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>52</b>	<b>69</b>

Completei esse primeiro passo, estendendo o campo da minha amostragem. A essa altura, adotei entre as principais referências um material produzido por Fartes e Moreira (2009), quando da comemoração do centenário do IFBA intitulado Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909 – 2009). Nesse livro que trata das diferentes facetas do tema, um artigo específico despertou-me a atenção por dar voz a sujeitos cujas histórias de vida em algum dado momento estavam misturadas à história do Instituto. Estudei detalhadamente cada entrevista ali apresentada (algumas das quais transcritas de um documentário produzido também para a comemoração do centenário), obviamente estabelecendo critérios que atuariam como filtros, já que os parâmetros alargados da obra, devido ao seu foco, lançar-me-iam a um olhar muito além das memórias delimitadas por minha busca, referentes apenas à Educação Física.

Veio daí o Sr. Josias Seixas, que tendo trabalhado na instituição por 40 anos, desde o ano 1945 até se aposentar, viveu a transição entre os marcos Escola Técnica de Salvador e Escola Técnica Federal da Bahia, passando 20 anos em cada um. Durante o evento de comemoração do centenário, tive a felicidade de assisti-lo relatar sua experiência e descrever as transformações físicas das estruturas destinadas às práticas de Educação Física ao longo da história.

Outro sujeito que empresta suas memórias à investigação que resultou neste trabalho é o Sr. Ângelo Cardoso, que foi aluno de primário e ginásio, a partir de

1939, na então Escola Técnica de Salvador, para onde depois retornou como professor, em 1956, e permaneceu até 1999, quando se aposentou. Embora tenha passado boa parte do seu tempo de professor na época de Escola Técnica Federal da Bahia, suas contribuições remetem à década de 30 e apontam com frequência para a relação da Educação Física com desfiles, comemorações cívicas e atividades desportivas.

Também selecionado, o ex-aluno Sr. Almir Costa Souza Filho estudou na década de 60, tendo, mais tarde, retornado para ingressar profissionalmente na instituição, em cargo administrativo e, em seguida, avançar para a docência em 1982, estando atuante até os dias atuais. Em sua entrevista, ele destaca o incentivo dado pela instituição aos alunos para a participação em atividades esportivas, especialmente relacionando essas práticas as atividades culturais oferecidas pela escola.

Por fim, também entre os sujeitos cujas memórias busquei através de entrevista, a Magnífica Reitora do IFBA, professora Aurina Oliveira Santana, que ingressou na Escola Técnica Federal da Bahia no ano de 1971, onde se formou em Eletrotécnica e também atuou como professora. Dentre as suas referências destaca-se o fato de a Educação Física ser realizada no turno oposto ao de aulas regulares, o que, em sua visão, acabava criando um ambiente de formação política e social muito importante, já que impelia os alunos a ficarem em tempo integral na instituição.

Tão relevantes quanto os sujeitos sugeridos na obra de Fartes e Moreira (2009), entretanto, são os professores de Educação Física que, ainda ativos, tenham passado pelo IFBA em tempos históricos marcados por diferentes condições institucionais. Assim, seguindo a trilha das transformações legais pelas quais a instituição passou, cheguei a 3 personalidades cujas memórias, assim como as demais, considero de valor inestimável para minha busca, e cujas identidades, em respeito à privacidade, serão designadas por Sujeito de Diálogo – assim, temos SD1, SD2 e SD3. Estes estiveram presentes em 3 marcadores históricos: Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Através desses contatos cheguei ao Sr. Carlos Cardoso que, tendo ingressado na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia como aluno de Alfaiataria, em 1938, formou-se em 1942, época do Liceu Industrial de Salvador, e hoje, aos 86 anos de idade, ainda mantém sua alfaiataria, onde ele próprio atua com o auxílio de

uma colaboradora – penso no encontro com essa fonte viva da história como tendo achado um diamante lapidado.

**2)Elaboração dos respectivos roteiros de entrevista** – para o devido cumprimento dessa etapa foi preciso realizar um levantamento prévio de dados acerca das relações entre os sujeitos e o objeto pesquisado, o que conduziu-me a um olhar bem particular ao Sr. Carlos Cardoso, já que foi aluno da disciplina Educação Física, mas não exerceu atividade profissional na área. Nesse caso especial utilizei como eixo orientador da entrevista a temática central da pesquisa, mudando, porém, o *locus* do enfoque: de professor para aluno.

Quanto aos demais do último segmento citado, todos professores, utilizei como eixo suas histórias de vida e tratei suas memórias de acordo com o que orienta Sacristan (2000), para quem a estrutura da prática pedagógica de um docente no interior do currículo deve considerar os seguintes itens: os parâmetros institucionais, os organizativos, as tradições metodológicas e as possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes. Assim, atenta às implicações do currículo na área, organizei os roteiros de entrevista desse grupo, considerando os contextos amplos apontados pelo autor: contexto dos fatos pedagógicos, contexto profissional dos professores e contexto social em que todo o cenário está inserido.

Dessa forma, tal elaboração foi orientada pelas seguintes questões subjetivas:

- Tipos de atividades metodológicas;
- Aspectos materiais da situação;
- Estilo do professor;
- As relações sociais estabelecidas;
- Os conteúdos culturais.

Para Sacristan (2000, p. 202-203),

A análise do ensino não pode ficar limitada aos usos ou cultura técnica específica ligada às práticas concretas que se criam na situação de ensino institucionalizado [...]. O ensino sim cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professores e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos de comportamento profissional peculiares, mas a singularidade de tudo isso deve ser vista em relação ao tipo de conteúdos

culturais que se “amassam” nesse meio específico que é o ensino institucionalizado e aos valores envolvidos nessa cultura.

Essa fala encontra procedência na permissão subjetiva, que oferece, de contato com as memórias dos sujeitos de diálogo, evitando seu engessamento e afastando o risco de limitar em demasia o mergulho de cada um nos labirintos de suas memórias.

Diante disso, elaborei um roteiro semiestruturado que respeita a orientação teórica do autor, garantindo o foco da pesquisa, e ao mesmo tempo proporciona liberdade de seleção individual de cada sujeito ao selecionar o que trará à cena e o que manterá encoberto pelos argumentos históricos. O roteiro que levou em consideração o embasamento teórico da investigação que alcancei acerca do fenômeno social sobre o qual me debruço (TRIVIÑOS, 1987) ficou assim organizado:

- Contexto político e econômico do Brasil em cada período histórico;
- As estruturas físicas disponíveis para as aulas de Educação Física;
- As características das turmas, referente a gênero, número de alunos, idades;
- O que se ensinava;
- Como se ensinava;
- A finalidade para a qual se ensinava Educação Física.

**3) Realização das entrevistas** – sabendo da entrevista, que é um momento único, no qual, uma vez disparado, o impulso inicial de resposta não se repetirá com a mesma naturalidade numa segunda tentativa, precepei-me em tomar alguns cuidados, visando promover o desenvolvimento das memórias de modo tranquilo, com qualidade de informações.

Escolhi a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, pela possibilidade que oferece de explorações não previstas. Assim, partindo do meu foco de pesquisadora, pude deixar os SD discorrerem sobre suas experiências de forma livre e espontânea, procurando estabelecer nas representações e memórias aí traduzidas, acerca do trabalho e envolvimento com a Educação Física, uma

aproximação com o concretamente vivido. Busquei fundamento para tal procedimento em Minayo (1994), para quem a técnica privilegia a obtenção de informações, já que permite captar as representações de determinados grupos através da fala (individual) de um porta-voz, onde condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos são comumente revelados. Entretanto, certa de que não é possível reduzir a realidade às concepções e memórias dos homens sobre as coisas, utilizei as entrevistas como recurso complementar aos dados encontrados nos documentos da instituição.

Ainda nessa etapa, não pude deixar de lembrar TRIVIÑOS (1987) que alerta para o fato de que essa técnica de coleta exige relações sociais entre os envolvidos para o êxito do procedimento – o que me custou redobrada atenção quanto aos potenciais de interação com os SD e suas histórias, e as minhas habilidades de entrevistadora.

Então, estabelecidas as precauções acima, agendei os encontros com os meus (futuros) entrevistados, já apresentados: dentre os SD, dois escolheram o próprio IFBA e um preferiu sua própria residência. Já o Sr. Carlos Cardoso marcou em horário de trabalho, na sua alfaiataria. Sempre cuidando para que se sentissem à vontade, confortáveis, procurei acomodá-los em dependências nas quais fossem mínimos – inexistentes, se possível – os ruídos: carros, pessoas conversando, latidos, obras, telefones, rádio, televisão, etc.

Antes de iniciar o processo, cada participante havia que assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicava os fins da pesquisa e referendava sua autorização prévia para a gravação em vídeo e utilização das informações ali fornecidas, tanto na tese em questão quanto nas possíveis publicações daí advindas.

Com duração média de 1 hora e 20 minutos, as entrevistas eram gravadas em câmera filmadora JVC e abertas por uma *fala padrão*, elaborada por mim, que as descrevia e identificava como elemento constante de uma pesquisa cujo resultado, dentre outras coisas, futuramente ajudará a compor o Centro de Memória de Educação Física e Esportes da Bahia - em seu texto constava: **cidade e data** seguido por **entrevista com** (nome do SD), **a cargo da pesquisadora Micheli Venturini, para pesquisa de tese de doutorado e composição do Centro de Memória de Educação Física e Esportes da Bahia.**

Seguindo a orientação do Kit Garimpando<sup>10</sup>, que reflete acúmulo de experiência socialmente referenciada acerca de pesquisa com dados históricos, com a história oral e com fins de preservação da memória, formulei as perguntas de modo a evitar construções que pudessem produzir respostas induzidas. Deixei que os SD falassem espontaneamente, evitando emitir minhas opiniões e sempre aguardando concluírem suas falas para então formular nova pergunta. Mais do que um exercício de pesquisa, essa tarefa é um aprendizado sobre o quanto se fala também no silêncio. Especialmente numa sociedade onde o exercício de cidadania impõe-nos frequentemente expressar nossas opiniões e emitir críticas, definitivamente, ouvir não foi fácil, mas respeitei os silêncios, compreendendo que, às vezes, é necessário um tempo para pensar sobre o que foi perguntado.

Encerrava as entrevistas, perguntando ao SD se gostaria de acrescentar algo que ainda não houvera dito, ou não fora perguntado, e ao desligar o gravador, anotava as informações que não tinham ficado claras - como, por exemplo, nomes de pessoas (às vezes são citados apenas apelidos ou sobrenomes), ruas, eventos, etc. Assim, ia buscar com o próprio SD as informações de que pudesse necessitar, posteriormente, na fase de análise da pesquisa.

**4)Processamento das entrevistas** – concluída a realização, passei ao processamento das entrevistas, que envolveu as seguintes etapas: transcrição, copidesque, pesquisa, assinatura da carta de cessão.

Na transcrição os depoimentos foram transformados em documento escrito. Apesar da recomendação do Kit Garimpando, que essa etapa seja executada pela própria entrevistadora, o volume das demandas concernentes à elaboração da tese que resultou neste trabalho obrigou-me a transferir a tarefa para uma técnica especializada em ouvir e digitalizar a entrevista. A profissional desenvolveu seu trabalho sob minha orientação, procurando ser fiel ao que foi dito e como foi dito, com a sinalização de pausas, emoções, ênfases e citações, no entanto, para o registro das coisas não ditas, utilizou a convenção do Kit Garimpando:

---

<sup>10</sup> Esse kit foi elaborado pelos pesquisadores do CEME – Centro de Memória do Esporte, da Escola de Educação Física da UFRGS, sob a coordenação da professora Dra. Silvana Vilodre Goelner.

- **Emoções:** apenas de uma pessoa [riso], de duas ou mais pessoas [risos], da mesma forma o choro [choro];
- **Quando não se entende** o que alguém falou escreva [palavra inaudível] ou [trecho inaudível];
- Quando alguém fala com **ênfase** registre em *itálico*. Por exemplo: Naquela época eu não apenas praticava o esporte, eu era  *muito apaixonada* pelo esporte.
- Palavra em **língua estrangeira** coloque aspas. Por exemplo: “scratch”, “jump”;
- Quando é usada **linguagem coloquial**: corrija. Exemplo: tá/está, tô/estou, pra/para, andamo/andamos. Suprimir expressões tipo: “né”;
- Quando o/a entrevistado/a reconstitui um **diálogo ou faz citação**: coloque entre aspas. Exemplo: Sempre que eu falava com meu pai ele dizia: “Cuidado para não se machucar”. Ele sempre dizia a mesma coisa.
- **Trocas e descontinuidade** de assunto sem a conclusão da ideia inicial devem ser sinalizadas com reticências. Inicie a próxima frase com letra maiúscula.  
  
Exemplo: Naquele ano eu fui... Joguei voleibol dez anos.
- Quando há um **silêncio** prolongado, indique: [silêncio].

A isso seguiu a fase de Copidesque, quando a entrevista é simultaneamente lida e ouvida. Aqui, tanto se verifica a ocorrência de possíveis supressões na transcrição quanto se confere ao documento escrito maior fidelidade quanto ao conteúdo e à forma do que foi dito - um ajuste para melhorar a leitura, houve de ser feito em dado momento, sem, contudo, distorcer a idoneidade do que houvera sido dito.

**5)Pesquisa** – Em seguida, passei à fase de pesquisa, uma complementação à entrevista, que traduz cuidado metodológico importante (dados complementares registrados em nota de rodapé). Nesse momento, a intenção principal é disponibilizar ao leitor o maior número possível de informações sobre o que foi mencionado na entrevista. Ocupei-me com especial atenção aqui, pensando nas pessoas que acessarão tais entrevistas, quando constituído o Centro de Memória de Educação Física e Esportes da Bahia, vindas de diferentes contextos culturais e,

nem sempre, conhecedoras daquilo que a entrevista está narrando – motivo pelo qual considere de relevada importância situar algumas referências tais como nomes, clubes, eventos, ruas, siglas, instituições, leis, entre tantas outras.

**6)Devolução da entrevista na linguagem escrita para conferência do/a Sujeito de Diálogo** – depois de passar pelos processos anteriores, as entrevistas foram devolvidas aos Sujeitos de Diálogo para leitura e ajustes, porventura julgados necessários, com o complemento ou a supressão de informações.

**7)Carta de cessão de direitos autorais** – reforçando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esse documento corrobora para atestar a concordância e autorização do SD na cessão de direito sobre os dados registrados e utilização do material produzido para fins da pesquisa em questão, bem como sua publicação no repositório do Centro de Memória de Educação Física e Esportes da Bahia.

## 2.2.2 DOCUMENTOS E IMAGENS

De acordo com os objetivos que deram impulso à pesquisa que culminou na elaboração desta tese, pode-se dizer da caracterização metodológica aqui estabelecida: exploratória, por possibilitar a compreensão dos elementos presentes na própria realidade; e documental, por se dedicar a olhar os projetos pedagógicos/curriculares de Educação Física que vigoraram no IFBA em cada marcador histórico apresentado e considerar os registros imagéticos, como textos, que também se configuram como documentos históricos.

Ressaltando que esses documentos estão impregnados da história da instituição e dos Sujeitos de Diálogo, cabe dizer ainda que o estudo em pauta adotou uma abordagem qualitativa, cujo olhar serviu-se das categorias do materialismo histórico dialético para considerar a realidade.

Para a avaliação dos documentos recorri à Análise de Conteúdo, lembrando que, embora nem tudo esteja ali registrado, não se pode olvidar dos indícios neles contidos, que estão além deles próprios. A técnica ainda passa por muitas críticas, mas para Bauer (MINAYO, 2007, p. 83) *no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos.*



Se, nos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física, vejo sistemas de ideias institucionalizadas que têm nos documentos e imagens alguns de seus resultados, também neles vejo representados os sistemas de relações sociais. Assim, portanto, busquei evidências acerca do explicitado, o conteúdo manifesto, nos documentos e imagens. Busquei ainda explorar seus dados sob a ótica da Análise Temática, considerada a mais conveniente dentre todas as disponíveis, devido ao esforço sempre presente de buscar os sentidos e significados trazidos em cada marcador histórico, ou seja, suas *marcas de sentido*, aquilo que não está expressamente dito.

Compreendo que o conceito de memória atrelado à identidade necessita dar voz aos indivíduos que não puderam emprestar suas histórias para o projeto de legitimidade já instituído visitei. Assim, justifico as opções metodológicas utilizadas para visitar as memórias atreladas à própria história oficial da escola e, muito mais ainda, as práticas pedagógicas de Educação Física que se manifestam no currículo vivo do IFBA, sem esquecer a conjuntura e a correlação de forças na sociedade e nas instituições de representação surgidas na última década, produzindo projetos e estabelecendo prioridades no processo de formação cultural da população brasileira.

### 3 ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DA BAHIA – 1906 E O LICEU INDUSTRIAL DE SALVADOR - 1937

*A história é sùmula do tempo, repositório dos fatos,  
testemunha do passado, exemplo do presente e  
advertência do futuro.*

*Michel de Cervantes (Dom Quixote)*

A partir daqui, ocupo-me em oferecer uma compreensão histórica da instituição atualmente denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), ressaltando as mudanças por que vem passando desde sua fundação e os respectivos rebatimentos na sua identidade profissional, no seu papel social e no seu modo de fazer Educação Profissional. Neste capítulo, considero o cenário político e econômico mundial, à época em que surgiram as primeiras iniciativas de Educação Profissional no Brasil, incluindo a própria criação da instituição para nos capítulos seguintes destacar os momentos fundamentais de transformação pelos quais a escola já passou e que estão refletidos nas seguintes denominações que identifico como Marcadores Históricos, a saber: Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, Liceu Industrial de Salvador, Escola Técnica Federal da Bahia, Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Antes de qualquer coisa, porém, cabe salientar que, sobre a história, faço coro às vozes dos autores que a compreendem como construção social, inacabada e viva, pulsante, donde se pode e deve ouvir vozes contextualizadas em consonância com os cenários e fatos políticos e econômicos. Assim, seguindo os tempos dos acontecimentos, sem deixar de valorizar o entendimento descritivo dialético da história da Escola, procuro sempre entrelaçar os acontecimentos legais aí associados às “paisagens” macro, de modo a apresentar as questões educacionais específicas da Educação Física num diálogo imbricado.

#### 3.1 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL

Ocasionada com o advento da Revolução Industrial, a Educação Profissional tem suas raízes históricas na necessidade de mão de obra para suprir o novo quadro de ocupações que surgiu na Inglaterra, a partir de meados do século XVIII, demandando conhecimentos específicos para seu exercício. Há décadas de distância desse disparo inicial, a tardia vinculação entre educação e trabalho aqui no Brasil teve seu primeiro impulso a partir da suspensão do Alvará de 05 de janeiro de 1785 pelo Príncipe Regente, através do Alvará de 1º de abril de 1808<sup>11</sup>, que revelando a preocupação com a riqueza do país deu início a um processo circunstancial de formação profissional – assistencialista, vale destacar - das camadas populares:

[...] desejando promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciaes della as manufacturas e a industria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos generos e productos da agricultura e das artes e augmentam a população dando que fazer a muitos braços e fornecendo meios de subsistencia a muitos dos meus vassallos, que por falta delles se entregariam aos vicios da ociosidade: e convindo remover todos os obstaculos que podem inutilisar e frustrar tão vantajosos proveitos: sou servido abolir e revogar toda e qualquer prohibição que haja a este respeito no Estado do Brazil e nos meus Dominios Ultramarinos e ordenar que daqui em diante seja licito a qualquer dos meus vassallos, qualquer que seja o Paiz em que habitem, estabelecer todo o genero de manufacturas, sem exceptuar alguma, fazendo os seus trabalhos em pequeno, ou em grande, como entenderem que mais lhes convem (BRASIL, 1891, p.10).

Cabe ressaltar, como daí se pode depreender, que até o início do século XIX, quando o capital já fincava seus passos na história do velho mundo e a consciência acerca da relação de dependência entre riqueza e indústria já era arraigada, o desenvolvimento de produtos manufaturados no Brasil era proibido. Se esse fator por si só já parece suficiente para justificar a demora do país em implantar o seu sistema de Educação Profissional, Manfredi (2002) alerta-nos para o fato de que o vínculo entre trabalho e educação é decorrente das relações sociais específicas das sociedades Antiga e Medieval, que se mantinham associadas à centralização do poder, seja na imagem dos senhores feudais ou da igreja - de fato, em tais

---

<sup>11</sup> O trecho transcrito preserva as condições históricas da escrita da época, na forma como ele aparece no alvará, do príncipe regente.

sociedades as relações sociais eram marcadamente caracterizadas por um divisor entre aqueles que eram os senhores da terra, da produção, do capital e dos cidadãos (os que viviam nas cidadelas), e os que eram escravos, serventes; o poder era supostamente predestinado; e o acesso ao conhecimento elaborado era privilégio das classes dominantes.

Quanto ao Alvará de 1808, cabe destacar ainda que, apesar de significar um avanço histórico no processo de constituição das escolas profissionalizantes no Brasil, incorria no perigoso equívoco de orientar e ser orientado por uma concepção de ócio, culturalmente construída, que atrelava a ideia de não trabalho à imagem de *não fazer nada, ser inútil, peso social* – daí, a meu ver, a origem do atual conceito de lazer raso, voltado tão somente ao ócio e cego às demandas do ser holístico para as gerações futuras.

Assim, se, de um lado, o nascimento do ensino profissional no Brasil está intimamente ligado ao modelo de desenvolvimento econômico dominante, do outro, o passado colonial escravocrata do país, não tão remoto, está marcado pela incorporação dos valores capitalistas mundiais. E vem da miscelânea dessas duas perspectivas um dos importantes rebatimentos que se fazem refletir na sociedade contemporânea: a preconceituosa mentalidade, que se apoia na divisão social do trabalho para promover a (super)valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e, com isso, a superioridade daqueles que pensam e organizam o processo produtivo frente aos que executam suas tarefas.

Tal concepção não apenas vem acompanhando o desenvolvimento do ensino profissionalizante ao longo do tempo como, posso afirmar, manifesta-se nas relações cotidianas dos atores envolvidos na educação oferecida pelo IFBA na atualidade (PPI, 2008), reforçando a ideia de duas redes - uma de acadêmicos e outra de trabalhadores -, aprofundando a divisão *taylorista* que separa dirigentes de especialistas e corroborando para a ruptura entre o teórico e o prático, representado pelo tecnológico. Em suas entrelinhas, premissas distintas põem em funcionamento – e contrapõem - o sistema regular com a perspectiva de preparação e continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional, ancorado na lógica de mercado. Essas premissas coadunam-se perfeitamente com a lógica geral da reforma do Estado brasileiro, cujo pressuposto, transformando o mercado no portador da racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da

República, também o tornou responsável pelos direitos sociais. Com todo esse movimento o espaço público democrático dos direitos foi reduzido e o privado, ampliado (como condição única).

Num olhar mais generalista, essa estrutura funciona ainda como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo compensatório e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos a uma parcela reduzida da população, face aos processos de reorganização em curso. Trata-se, pois, de uma estrutura arcaica, apoiada em métodos e técnicas conservadores que nos fazem retroceder aos reacionários anos 40, que ficaram marcados na história pela intensificação da organização capitalista de produção.

Discordando de tal parâmetro, Gramsci diria que já que são todos intelectuais que necessitam de condições para alcançar a emancipação, pensar na educação em fragmentos como ensino técnico e propedêutico é ao mesmo tempo um equívoco e um retrocesso. O autor alerta sobre os limites máximos da acepção da palavra *intelectual*, constatando que o grande erro metodológico difundido nas pesquisas educacionais e sociais está na busca pelo que é intrínseco à intelectualidade ao invés de identificá-la nos contextos dos grupos sociais que a personificam, o que garantiria a sua contextualidade.

Uma mostra dessa intelectualidade contextualizada defendida por Gramsci e do próprio conhecimento de um de seus protagonistas históricos, está no depoimento de Sr. Carlos Cardoso (SD 4) ex-aluno, ingressante em 1938, oferece alguns indícios desse entendimento: *tudo que eu sei, aprendi lá [Na Escola de Aprendizés e Artífices da Bahia], eu fui diplomado lá, nas letras e na profissão.*

Embora superada pela ciência histórica, por força da própria cultura, a apreensão cartesiana do homem ainda se faz presente na dinâmica social de convivência e de construção da sobrevivência. Diante disso, podemos dizer que a permanência dessa forma fragmentada de compreensão do ensino profissional não é uma exceção. Ademais, se as relações sociais resultam de uma emaranhada rede de determinações, mediações e conflitos entre as diferentes esferas da sociedade (econômica, social, política e cultural), não podemos deixar de considerar os complexos movimentos de construção e reconstrução que circulam no interior de cada sistema educacional, definindo contextos, atores sociais e interesses diversos,

cujo diálogo, contrapondo ideias e ações, acaba por estabelecer uma (também) complexa conjuntura, em torno da qual gira a luta pela hegemonia de valores e estabelecimento da dinâmica social mais factível (e compatível) a cada modelo.

Então, compreendendo que o respeito aos tempos culturais de transformação não exclui a urgente necessidade de manutenção (também) do processo de contra-hegemonia à lógica estabelecida, especialmente por parte de docentes e gestores das escolas públicas, a fim de qualificar a formação social demandada, assevero que todo e qualquer sistema educacional precisa ser historicamente localizado e circunstanciado - e com relação a isso, já me adianto em dizer do nosso que, tendo passado por todo o processo histórico que analiso neste trabalho, chegou aos tempos atuais consideravelmente influenciado pela concepção de intervenção econômica e política do projeto neoliberal. Dessa forma, coerente com as iniciativas internacionais (assim como no início) de interferência na formação cultural do povo, o que gerou significativas e contundentes modificações na legislação educacional, em cujo marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e provocou uma profunda modificação no papel social da educação e da escola a partir de meados da década de 90.

Fundamentadas na ideia de que a educação vivia uma profunda crise de eficiência e produtividade, impedindo o crescimento e desenvolvimento econômico brasileiro por não atender às necessidades do mercado, as decisões e medidas decorrentes dessa reforma estão inseridas no processo de reestruturação do Estado, que visa à hegemonia econômica, política e social, usando como estratégia de convencimento para isso o *pensamento único* (a ideia de que essa seria a única alternativa de saída para a crise estrutural por que passava o país) e o controle da ação pedagógica dos professores – justificando, assim, até mesmo a interferência nos processos de formação inicial desses profissionais.

Para reforçar, lembro aqui Frigotto (1999), para quem através da modernidade, o capitalismo alterou o vínculo entre trabalho produtivo e educação com a produção rendendo-se ao mercado e este assumindo para si a organização daquela, bem como suas relações. Assim, segundo ele, o capitalismo determina as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e especialmente, aqui, instituições: donde se destaca a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTO,

1999 *apud* SENAC, 2007). Ainda de acordo com o autor, as noções de trabalho [...] *vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder (p. 34).*

Objeto de debates em diversos fóruns, congressos e instituições, a partir dos documentos reguladores apresentados pelo Ministério da Educação, a interferência do projeto neoliberal na formação cultural do povo brasileiro incita à reflexão sobre o sentido da proposta de formação do trabalhador nos institutos de educação, ciência e tecnologia, que atualmente se encontram em pleno funcionamento no Brasil.

Conferi esse destaque ao que chamo *melindres da Educação Profissional na contemporaneidade* por considerar sua apreciação fundamental para o entendimento da cultura educativa de formação do trabalhador, já que representam pluralidades do ver e tratar que refletem o processo histórico de formação cultural do país e cujas raízes retomo a seguir:

Como se sabe, o Brasil foi descoberto no ano 1500, mas somente a partir de 1530 a Coroa Portuguesa deu efetiva atenção ao processo de colonização da terra. Se o pioneirismo - que divide com a Espanha - nas Grandes Navegações lançou a nação para o lado ocidental do globo, a busca por novas rotas e terras foi movida antes pela necessidade mercantilista do que pelo impulso romântico inspirado pelo além-mar; e, se a aventura em águas atlânticas revelou a Terra Brasilis à vista, era a intensificação do comércio com as Índias que estava na lista de prioridades. Assim, durante 30 anos as incursões da Coroa por Pindorama eram limitadas a algumas expedições de reconhecimento, certa proteção do território e intensa extração do pau-brasil - o que, até ali, era o que realmente fazia a empreitada lusitana valer a pena.

Passadas as três décadas, quando então a colonização portuguesa tornou-se mais intensa, do solo brasileiro começaram a nascer as primeiras plantações de cana de açúcar e do cotidiano de seu povo começou a brotar a história da exploração da mão de obra escrava que perdurou até 1888, por lei, mas consolidou-se de tal forma que ainda hoje ouvimos seu tortuoso canto nas ruas do nosso país. E, se, aliás, é sobre a Educação Profissional desse país que se debruça este estudo, cabe também destacar aqui a importante participação dos padres jesuítas, representantes legítimos da Igreja Católica, cuja ação, intensivamente voltada à conversão religiosa

dos índios, não só servia de justificativa para a presença dos portugueses em terras distantes como também de base de sustentação para todo tipo de exploração e expropriação praticadas à época.

Não esquecendo que vêm daí sentidos e significados absorvidos, interiorizados e multiplicados na sociedade ao longo do processo histórico, especialmente relacionados à identificação do brasileiro como um povo de cultura menor, como se fosse possível tal tipo de caracterização; e ainda observando que o primeiro século da nossa colonização é marcado pela implantação do modelo agrícola de produção, cujas circunstâncias de desenvolvimento, baseadas na escravidão, dispensavam qualquer exigência de qualificação ou especialização da mão de obra, pode-se dizer então do movimento de colonização no Brasil, uma empreitada econômica e política europeia, que não só incidiu diretamente na formação cultural da sociedade brasileira como também motivou as primeiras demandas de ensino profissional – ensino, diga-se de passagem, voltado a atender exclusivamente aos interesses de mercado de Portugal.

Vale ressaltar que, embora relatos de historiadores como Lessa (2000) apontem para a existência, já naquele período, de oficinas de manutenção de engenhos de cana de açúcar, apenas transitavam ali conhecimentos práticos e específicos relacionados à incipiente realidade tecnológica.

Entre os anos de 1580 e 1640, com as mudanças na organização da União Ibérica, ocasionando a supremacia da Espanha sobre Portugal e assim determinando sua autoridade sobre as principais ações administrativas relacionadas ao Brasil, o nordeste do país acabou entrando na era do domínio holandês sobre a produção açucareira.

Após passar por um longo período de dificuldade econômica, Portugal retomou o domínio sobre a colônia no século XVII, mas as perspectivas só começaram a mudar no século XVIII com a descoberta das primeiras minas de ouro no interior do Brasil e a expectativa de uma atividade altamente lucrativa: a mineração, que junto consigo trouxe a intensificação da cobrança de impostos, o rigor da fiscalização portuguesa e muita reação da população local. A época, marcada pelas mais importantes revoltas coloniais, trouxe a Inconfidência Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798) para a história, projetando o rompimento local com as autoridades portuguesas e a fundação de governos independentes. Note-se, porém, que a



Conjuração Baiana foi o único movimento que se colocou contra a escravidão e teve a participação intensa de populares, desde onde é possível observar focos de resistência à lógica de exploração, invasão territorial e (por que não?) de formação cultural (ANDREAZZA, 2000).

Vem ainda desse período a necessidade de desenvolver tecnologias para o trabalho nas minas: máquinas para acesso, objetos de limpeza, ferramentas para extração, tratamento e lapidação das pedras, etc. - quanto a esse aspecto é interessante observar que poucas manifestações nos registros históricos oficiais discutem o desenvolvimento de tecnologias voltadas ao cuidado com o homem, seja para o processo de exploração das minas ou para as atividades nos engenhos. Ou seja, desde seus primeiros contatos com a tecnologia (conhecimento e desenvolvimento), o homem brasileiro esteve direcionado para a questão dos objetos e materiais utilizados por ele, havendo de dedicar muito pouca atenção ao seu próprio desenvolvimento, na qualidade de personagem fundamental à produção – inclusive de tecnologias. Vê-se já caracterizada aí a predominância do conhecimento técnico sobre o conhecimento propedêutico, algo que nos tempos atuais, ainda muito interfere no debate curricular interno do IFBA, e seguramente, de outras escolas de formação profissional no país.

Reafirmando o que já foi aqui registrado anteriormente, não é de estranhar que muitas das feições sociais, políticas, econômicas e culturais assumidas pelo Brasil na atualidade são fruto desse longo período histórico, afinal durante quatro séculos, os portugueses empreenderam negócios rentáveis à custa de uma estrutura administrativa centralizada e voltada exclusivamente para os seus interesses.

Da efetivação desse projeto é possível afirmar:

Na fase pré-colonial já viviam no Brasil artífices, mecânicos e tecelões. Dava-se curso a variadas atividades, como a feitura de utensílios agrícolas, mobiliário, iluminação, habitação e vestuário. Oleiros, ferreiros, carpinteiros, sapateiros trabalhavam para a comunidade. Oficinas executavam trabalhos utilizando as mais variadas gamas de ferramentas, desde verrumas e goivas, rebolos e tesouras, até as bigornas e foles. A transmissão da aprendizagem de ofícios era caseira e, portanto, de caráter elementar. Mas aviltava-se o ensino de ofícios aos olhos do povo, porque era ministrado a índios e a escravos, vendo-se como ensino a ser destinado a baixas categorias sociais (CEFET- PR, 1974 apud LESSA, 2000, p. 9).

Do dito, pode-se observar o impacto cultural acerca do tema ensino profissional, assim como suas representações e potencialidades, sobre a formação da sociedade brasileira; e um espécie de concepção que direciona a atividade para as classes desfavorecidas, a fim de qualificar a mão de obra de forma mais rápida e barata sem demandar o aprendizado em nível superior. Outra ponderação importante é a compreensão cultural do fator construção do conhecimento, evidenciado como algo a ser transmitido, ou seja, uns detém o conhecimento e outros não; e os que têm repassam-no aos que não têm.

Na verdade, o fenômeno da Educação Profissional acompanha as práticas sociais, desde os períodos mais remotos da história, quando os humanos, segundo Manfredi (2002), transferiam seus saberes profissionais - técnicas de fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e demais artefatos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano - por meio de uma educação baseada na observação, na prática e na repetição. Ela esclarece ainda (p.33) que se valiam dos recursos de que dispunham nos diversos ambientes terrestres para desenvolver artefatos com maestria, arte e praticidade. Essa pedagogia pode ser comprovada, nos distintos museus que retratam as diversas formas do trabalho humano, que [...] *é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades.*

Respeitando todos os argumentos em defesa do conhecimento científico e mesmo concordando com eles, necessito evocar aqui a compreensão de que o mundo proporciona também conhecimentos empíricos, ditos de senso comum, que fazem parte do cotidiano da humanidade e não podem ser esquecidos. Somos frutos do acúmulo de nossas experiências e o conhecimento científico nos chega como um socorro diante da práxis cotidiana, quando buscamos compreender o ambiente em que vivemos, refletir sobre as problemáticas da convivência social e construir com o trabalho as formas de existência da vida humana. Não obstante, em posse dos conhecimentos ou em busca deles, o homem muda o ambiente, age intencionalmente para torná-lo favorável, de modo a se diferenciar dos demais animais por essa capacidade de construir conhecimento, ou seja, de produzir cultura, de trabalhar. [...] *O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós.* E a

cultura, nesse contexto, o conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho (CORTELLA, 2008, p. 37).

### 3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Com essas considerações, reafirmo a ideia do impacto dos melindres do processo de colonização na formação cultural do país quanto à compreensão do conceito de educação, e mais especificamente Educação Profissional. Ao focar a atenção no pano de fundo que compõe esse cenário, procurando compreender o papel dos ofícios, desde a história pré-colonial (europeia) e em suas diferentes especialidades, na forma do homem manifestar-se perante a construção da sociedade na qual ele mesmo vive e intervém - além de também se construir, nessa dialogia – percebemos que o ensino de ofícios vislumbrou tão somente o uso do ser humano como objeto necessário ao desenvolvimento econômico e político do Brasil.

A seleção de eventos históricos tratados aqui utiliza como critério as características e/ou particularidades capazes de fazer entender o debate acerca do currículo da Educação Física na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, tomando como referência as memórias de um ex-aluno da escola, bem como o projeto pedagógico/currículo de Educação Física que vigorava naquele momento. Com o entendimento de que a história não é linear e o que está constituído hoje como elemento da sociedade moderna é fruto do processo histórico através do qual se constituiu, é possível dizer que em termos de legislação, estrutura curricular e identidade institucional na sociedade soteropolitana, o IFBA é hoje um pouco de tudo que o compôs ao longo do centenário de sua história.

Trago a seguir, um relato do Sr. Carlos Cardoso, ex-aluno da instituição, quando Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia e Liceu Industrial de Salvador, e torcedor do tricampeão estadual, Galícia, clube de futebol baiano fundado em 1937, referindo-se ao perfil dos alunos que estudavam na escola e, subliminarmente, ao projeto educacional que estava posto:

Meu pai não gostava de futebol, porque ele dizia que os negros capoeiristas é que jogavam futebol, mas eu gostava. Nessa época eu aprendi a torcer

pro Galícia, que estava sendo criado nessa época [...]. Eu fazia tudo dentro de casa, ajudava em tudo, pra a hora sair de casa eu pudesse jogar meu “baba”. [...] Todo menino pobre tinha que estudar era ali, naquele colégio, porque naquela época, pobre não tinha dinheiro prá pagar colégio [...]. E á era bom, porque aprendia a ler e aprendia também o ofício. O aluno entrava de manhã, 7h da manhã e saía à tarde. O primeiro e o segundo ano, que eram os mais novos, saíam às 16h, e o terceiro ano até o sexto ano, que eram os maiores, saíam às 17h, mais tarde. E aí, não tinha tempo de fazer “molequeira”, que nem tem essa droga, essa bandalheira que tem aí hoje em dia. Era “porreta”! Aquele colégio ali era “porreta”.

Penso na relevância de cada momento histórico, de cada pessoa humana que se fez presente nessa escola, considerando os diferentes limites e condições de decisão, frente ao cargo que ocupava. São esses para mim os elementos mais importantes, os que delineiam o processo de compreensão da dinâmica histórica da instituição e constituem-se num terreno rico e auspicioso a ser investigado e descortinado com vistas ao conhecimento de fatos históricos não relevados e também às perspectivas de futuro que se lançam sobre essa escola de formação profissional na Bahia.

Como parte dessa dinâmica, dou destaque às questões legais pelas quais a escola passou com o aumento de demanda decorrido de mudanças efetuadas no Ministério da Educação e na governança da República, além de outras tantas da mesma ordem, originárias de um debate interno, no qual foram aventadas as necessidades de adaptação e construção da identidade, devido à localização geográfica da escola na região nordeste do país, especialmente no estado da Bahia.

O ensino dos ofícios foi formalizado na Bahia no final do século XVII, ainda como fruto da cultura Europeia, onde, desde a Idade Média, estruturava-se sobre 3 diferentes categorias: mestres, oficiais e aprendizes. Tal noção copiada da primeira escola de artilharia e arquitetura expandiu-se de forma considerável durante o ciclo do ouro (século XVIII), quando do surgimento e crescimento das atividades de fundição e a criação da Casa da Moeda, gerando a demanda social por profissionais da área de mecânica, haja vista o movimento mercadológico que nascia e se expandia com a exploração das minas. Outra necessidade de certa especialização profissional que promoveu a expansão do ensino de ofícios veio com os Arsenais da Marinha, gerando a demanda de funileiros, carpinteiros, ferreiros e tecelões (LESSA, 2000).

O próprio Alvará de 1º de abril de 1808, que acabou com a proibição das atividades manufatureiras no Brasil, proporcionou a criação do Colégio das Fábricas que trouxe o ensino das artes mecânicas para o país e através de mestres que vieram de Portugal formou trabalhadores para a instalação de atividades manufatureiras e construção de novas máquinas para suprir as províncias. Cabe ressaltar, quanto ao Colégio, sua instalação em várias ruas do Rio de Janeiro para evitar a dispersão da mão de obra vinda de Portugal e promover o surgimento de manufaturas no Brasil – tratava-se de uma situação tão singular, aliás, que justificava mesmo colocar o Estado como seu mantenedor, caracterizando, assim, a primeira intervenção historicamente reconhecida do Estado no processo de profissionalização do ensino. Como já dito anteriormente, mais uma vez razões de cunho puramente mercadológico motivando o processo de colonização.

Segue o século XIX pelo caminho aberto com a necessidade de formação profissional, marcado por iniciativas e experiências inúmeras, com destaque para a criação do Seminário de Órfãos, em 1819; a Associação de Liceu de Artes e Ofícios, em 1872, às vésperas da Proclamação da República; e a construção de 10 casas de Educandos e Artífices, sendo a primeira em Belém do Pará. Cabe salientar o decreto imperial que determinou o ensino de ofício nos Arsenais da Marinha e de Guerra, em 1832. Sendo todas essas iniciativas instituídas pela sociedade civil, visando ao amparo de crianças órfãs e abandonadas, convém observar a intensa preocupação do Estado em fazer do ensino profissional um meio de atender os menores desvalidos, oferecendo atividade para preencher o ócio e assim evitando a *vagabundagem e a criminalidade* que poderiam ameaçar a manutenção da ordem na província. Obviamente, íntima e diretamente estavam aí associadas a demanda de produção mercantil da província e a busca pela independência financeira de outros mercados.

Com o fim da Monarquia e Proclamação da República, e com a Abolição da Escravatura (1888) os assuntos relativos ao ensino profissional foram atribuídos ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, o que já mostrava uma adequação administrativa ao perfil de atividade desenvolvido em todo o país e preparava melhor a administração pública para atender à crescente exigência de qualificação de mão de obra.

Entre uma e outra forma de governo, no entanto, via-se perdurar o hábito de copiar a Europa em tudo, já que nela viam-se representados os modelos de países avançados. Dessa forma, do ponto de vista da educação corporal, pode-se dizer que bastou haver ginástica nas escolas europeias para o Brasil fazer daquela realidade uma premissa e a reproduzir de forma idêntica - valendo-se da crença na ideia de que sua prática endireitaria e tornaria robustos os corpos das crianças (CANTARINO FILHO, 1982), a ginástica expandiu-se de forma sistematizada como um dispositivo para *correção e constituição de corpos*, influenciada principalmente pela Suécia, Alemanha, França e Inglaterra.

Vale ressaltar que, percebendo a prática de uma forma até cultural, haja vista o grau de envolvimento com a disciplina em seus países de origem, os imigrantes que vieram trabalhar na agricultura foram os seus grandes difusores e acabaram por se tornar os primeiros professores de Educação Física do Brasil (PIRES, 2007). Oficialmente introduzida nas escolas brasileiras em 1851, segundo Cantarino Filho (1982), com a reforma Couto Ferraz, em 1854, tornou-se obrigatória no primário sob a forma de Ginástica e no secundário sob a forma de Dança.

Personagem de notória participação e importância na educação nacional, Rui Barbosa não poderia deixar de ser lembrado aqui. Em 1882 ele recomendou a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos, na escola normal e nas escolas primárias de todos os graus e, a partir de 1920, sua incorporação aos programas educacionais dos estados sob a denominação Ginástica, contando com forte apoio dos pensadores do movimento da “Escola Nova” e das Forças Armadas Brasileiras, responsáveis pela introdução do sistema ginástico europeu em nosso país (método francês), que exerceu forte influência na Educação Física brasileira.

Sr Cardoso, interlocutor desta pesquisa, (SD 4) revela como aconteciam essas práticas na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia:

[...] Sim! Lá tinha Educação Física porque tinha o Tiro de Guerra. Era para os alunos que faziam 18 anos, que entravam no Tiro de Guerra pra tirar a carteira de reservista. Eu não entrei no Tiro de Guerra porque saí de lá com 15 anos, mas se eu tivesse 16 já poderia fazer, pra fazer o serviço militar [...] O Sargento que dava instrução no Tiro de Guerra, as vezes, dava aula de Educação Física pra gente, mas em dias de sábado, só era dia de sábado. No sábado, os alunos faziam aula de oficina até 15h só e depois ele vinha e dava aula pra gente, com os exercícios respiratórios, a ginástica,

uma corridazinha, ali dentro do colégio mesmo, no pátio [...]. Depois de um tempo que eu estava lá fizeram uma quadra de basquete na parte de dentro e na frente do colégio, com “escorregadeira”, os ferros de exercício pra fazer ginástica.

Note-se aí que o seu entendimento acerca do ensino de atividades corporais é o mesmo usado na proposta de reforma, apresentada por Rui Barbosa e denominada Ginástica, o que revela a compreensão da prática como ortopédica, de correção e constituição dos corpos das crianças: *(Dar) à creança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, promptidão no obdecer, asseio no vestuário e no corpo (1882)* (VAGO, 2010).

Costumeiramente citado nos marcos de virada dos projetos educacionais vividos pelo Brasil, Rui Barbosa foi membro da Comissão de Instrução Pública, condição na qual encontrou oportunidade para expor suas ideias em defesa de uma educação para a liberdade. No parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, apresentado durante a sessão de 13 de abril de 1882, ele já sinaliza sobre a importância da produção industrial das nações, ao dizer: *Se o Brasil é um país essencialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um país ativamente industrial [...]. Convém prosperar a agricultura: mas importa, não menos, emancipá-la dessa situação de tributária forçada a indústria estrangeira.*

Sobre sua importância, mais uma vez recorro Sr. Cardoso, que dá indícios do impacto de suas ideias sobre os profissionais envolvidos com educação, ao mesmo tempo em que revela certa resistência ao projeto instituído:

[...] eles eram muito rigorosos com a gente, sabe, e lá se aprendia tudo. Das letras, aos números e a questionar também. Tinha dias que eu não estava com disposição pra fazer as tarefas do jeito que os mestres queriam, e ficava “morcegando” na oficina. Daí, o mestre apertava a gente, falava que ia chamar a inspetoria. Aí, eu falei mesmo com ele uma vez: se o senhor chamar o inspetor eu vou dizer pra ele que o senhor fica lendo a cartilha aqui, durante a nossa instrução. Ao invés de dar instrução a gente, ele ficava lendo a cartilha de Rui Barbosa, porque ele era muito inteligente declamava os pensamentos de Rui Barbosa pros alunos [...].

Por força do incentivo ao desenvolvimento industrial, comercial e agrícola no país, foram fundadas, em 1906, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio,

diversas escolas públicas comerciais, uma delas na Bahia. Antes disso, porém, em 1872, foi criado o “Liceu de Artes e Ofícios” de Salvador, como sociedade civil, constituindo a primeira ação no estado voltada a *amparar crianças órfãs e abandonadas* com a oferta de ensino teórica e prática no campo industrial.

A propósito, a política de traço assistencialista herdada da Monarquia e incorporada pela República, mostrou-se ainda bem amparada no país por Nilo Peçanha, que em 1909 criou nas capitais 19 Escolas de Aprendizes Artífices *destinadas aos pobres e humildes* e mantidas pelo Estado. Uma frase célebre atribuída ao presidente representa bem o que estava posto para a educação profissional do país: *O Brasil de hoje sai das academias. O país do futuro sairá das oficinas (NILO PEÇANHA)*.

O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do Presidente da República, Nilo Peçanha, que baixou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, [...]. Este novo sistema educacional profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário gratuito (SANTOS, 2007, p. 212).

Com o objetivo de formar artífices, operários e contramestres, através do ensino prático de conhecimentos técnicos, os cursos eram ofertados de acordo com as características locais, o que, em princípio, fortalecia o desenvolvimento regional, e deixava bem salientado o processo de intervenção do Estado na formação da força de trabalho no Brasil. Ali, a ginástica integrava a dinâmica da escola, porém não como disciplina curricular, mas atividade a ser realizada por todos os estudantes.

Segundo Lessa (2000), devido ao incipiente número de indústrias no país, a criação dessas escolas não deve ser entendida como densamente decorrente de uma demanda específica desse segmento. Como se pode constatar, havia, sim, as regiões com economia um pouco mais desenvolvidas, onde a oferta de formação profissional era voltada para as áreas de mecânica, fundição, tornearia, serralheria e eletricidade, mas também havia muitas regiões nas quais a economia era embrionária e o desenvolvimento industrial, parco - aí vigoraram as oficinas de alfaiataria, sapataria, encadernação e marcenaria, representando bem o caso da Bahia, que não conseguiu acompanhar o desenvolvimento do Centro-Sul Brasileiro,



conforme refletido na fala de SD4 ao dizer da Escola do Mingau<sup>12</sup> que: *aquela escola era excelente, dava muitas opções para você aprender e ainda dava o feijão. Tinha o mingau de manhã cedo, porque eram todos pobres, e todo dia tinha o feijão, até no sábado.*

Ilustra bem a situação do estado, refletindo suas precárias condições financeiras, a estrutura física da instituição, já em seus primeiros anos de funcionamento, muitas vezes mantida à base de improvisação, tanto na sede provisória (edifício do Centro Operário da Bahia – Centro da Cidade de Salvador) quanto no edifício próprio, instalado no Largo dos Aflitos.

Para fim de registro, apresento abaixo uma imagem que traz dados estatísticos referentes à escola no período de 1910 a 1933:

Imagem 1: Dados estatísticos de matrícula e frequência da Escola até 1933.

**DADOS ESTATÍSTICOS**  
Matricula e Frequência

A matrícula e frequência média da Escola, desde o primeiro ano de funcionamento, foram as seguintes:

ANO	MATRICULA						TOTAL	Frequência média	Porcentagem
	Matr. em 1º de Maio	Matr. em 15 de Maio	Matr. em 31 de Maio	Matr. em 15 de Junho	Matr. em 30 de Junho	Matr. em 15 de Julho			
1910	4	9	6	15	6	—	40	—	—
1911	5	13	8	27	17	—	70	80	71 %
1912	7	17	10	48	24	—	106	80	75 %
1913	8	20	10	49	15	—	102	78	75 %
1914	23	31	13	42	14	—	103	83	81 %
1915	16	19	11	32	18	—	96	70	72 %
1916	16	21	9	25	22	—	87	84	96 %
1917	15	19	—	29	18	—	86	85	89 %
1918	15	20	—	26	18	—	79	58	74 %
1919	17	27	—	28	21	—	103	88	86 %
1920	14	28	—	26	20	—	87	83	75 %
1921	27	45	—	16	13	—	102	70	68 %
1922	22	39	—	21	18	—	100	87	87 %
1923	24	47	—	33	15	—	106	85	80 %
1924	26	40	—	24	20	—	110	84	80 %
1925	31	42	—	28	24	—	127	85	85 %
1926	700	79	41	73	65	—	860	380	44 %
1927	60	72	2	8	24	—	144	260	182 %
1928	110	120	9	11	100	—	347	460	132 %
1929	132	60	05	10	90	—	46	402	84 %
1930	100	74	05	75	77	—	84	450	50 %
1931	131	85	40	53	76	—	56	483	373 %
1932	118	80	42	46	114	—	42	450	388 %
1933	141	89	40	48	90	—	45	387	86 %

Fonte: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2012, p. 274.

Nos 20 anos que seguiram, principalmente a partir da regulamentação do ensino profissional nas Escolas de Aprendizes e Artífices espalhadas pelo país, através do

<sup>12</sup> Escola do Mingau é o apelido dado a Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia por servir alimentação na forma de mingau, garantindo a sobrevivência biológica imediata dos alunos: os deserdados de sorte (nomenclatura utilizada nos discursos oficiais da época).

Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico (ato realizado através de comissão), investimentos na construção de uma sede própria, em terreno doado pela Intendência Municipal, próximo ao Largo do Barbalho, em Salvador, proporcionaram mais dignidade à instituição e à sua própria função social. Lessa (2000) atribui ao Ministro Miguel Calmon, a ação visionária e patriótica que embasou o funcionamento da nova sede, haja vista que, *além de installa-la num prédio moderno e de optimas condições pedagógicas, aparelhou, convenientemente, as suas oficinas recém construídas com machimas e ferramentas novas, creando ao mesmo tempo, uma Banda de Música (apud ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DA BAHIA, 1934, s.p.).*

Imagem 2: Fachada da sede própria da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia.



Fonte: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2012, p. 302.

Numa ambiência um pouco mais alargada, esse período histórico é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros, em 1932, do qual fizeram parte figuras impolutas como Anízio Teixeira e Fernando de Azevedo. Fruto de um profundo debate em torno da necessidade de mudanças estruturais, sociais, políticas e econômicas na sociedade

brasileira, o documento exerceu influência significativa na política educacional do Governo, incidindo na organização pedagógica do ensino e no desenvolvimento da Educação Profissional. De modo geral, os pioneiros constataram que o sistema de organização educacional do país era fragmentário e desarticulado, o aparelho escolar estava desorganizado (falta de espírito filosófico e científico), e o plano de reformas para o sistema escolar carecia de unidade e continuidade.

O manifesto atestava que os fins da educação são filosóficos e os meios são científicos (ou deveriam ser) e que ela, a educação, deveria se assentar em conhecimentos científicos específicos (da área ensinada) e filosóficos gerais para fazer perceber além do aparente e do efêmero – devendo ser tratada como componente de uma relação estreita entre filosofia de vida e estrutura social para constituir-se numa reação - categórica, intencional e sistemática - à velha estrutura.

Assim, destacando a urgência de uma conduta que enfocasse a Educação não mais como um privilégio de classe, mas considerando seu caráter biológico e suas feições mais humanas, onde fossem reconhecidas as aptidões naturais dos indivíduos e pudesse ser empreendido um processo formativo para além dos limites de classe, defendia a Educação Nova: não para servir aos interesses de camadas sociais, mas dos indivíduos.

O manifesto dos pioneiros destacava ainda o trabalho como um valor permanente, sobre o qual deveria assentar-se a educação:

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana?

Tais ponderações demonstram o pensamento da época, de resistência à lógica de funcionamento da escola, e em especial, as tendências de articulação do ensino profissional de formação do trabalhador, já sinalizado pela necessidade de

autonomia econômica das escolas com a criação de um “fundo especial ou escolar” exclusivamente para obras educacionais.

Seguramente, o rebatimento do Manifesto dos Pioneiros foi imenso e ofereceu relevante contribuição aos processos educacionais e mesmo à articulação contemporânea do ensino profissional, perante a fragmentação do ensino, dos currículos e especialmente das soluções temporárias e rasas que cada governo ofereceu ao sistema educacional do país.

Um exemplo desse rebatimento é expresso pelo próprio Fernando Azevedo, educador representante da resistência a grupos reacionários, participante do manifesto, posicionando-se em relação à Constituição Federal de 1937, a qual classificou como um salto democrático para os processos educacionais do país, dizendo:

[...] rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país erigindo à categoria de primeiro dever do estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação. Revolucionária não só nos objetivos que teve em vista, de educar a mocidade pelo trabalho, como também nos meios que adotou para atingi-los, e que constituíram transformação radical na estrutura do ensino profissional pela ligação orgânica da teoria e da prática, assegurada pela aplicação imediata das lições de laboratório, pela organização de trabalho, nos campos e nas oficinas, e pela colaboração obrigatória, das indústrias e do estado, na preparação dos operários qualificados (AZEVEDO, 1996, p. 675).

Conforme analisa Rocha (2009 in FARTES, 2009), um posicionamento procedente - Azevedo (1996) - sem, no entanto, atentar para o significado desse dispositivo constitucional diante da conjuntura histórica, tornando oficializada, nos termos da lei, a discriminação entre os desvalidos de oportunidades e os filhos das classes dominantes. Note-se no texto da própria Constituição a identificação do público ao qual seria destinado o referido ensino:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Ora, mas se desde as primeiras iniciativas o ensino profissional no Brasil já era voltado a tirar os pobres da miséria, dando-lhes um ofício, sem que isso significasse “encher as universidades”, que ofereciam vagas limitadas (em quantidade e destinação), durante o Estado Novo, com a industrialização demandando a formação profissional, então, essa noção da educação estaria não só oficializada, mas, ainda pior, institucionalizada através da escola. E essa condição era fortalecida pelas Leis Orgânicas da Educação Nacional, que explicitavam, cada vez mais, a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, pois o objetivo do ensino secundário e normal era “formar as elites condutoras do país”, enquanto ao ensino profissional cabia oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar, precocemente, na força de trabalho” (BRASIL, 1999).

Apesar da verdade evidenciada na análise de Rocha (acima), o que considero um retrocesso - principalmente diante do debate que trata da fragilidade das mudanças inerentes à legislação -, avaliando a questão sob a ótica do contexto histórico da formação de trabalhadores no Brasil, pode-se dizer que foi bastante positivo o rebatimento do Manifesto dos Pioneiros na história da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia. Um exemplo disso vem no Decreto nº 24.558, de 03 de julho de 1934, quando o Ministério da Educação e Saúde Pública transformou a Inspetoria citada anteriormente em Superintendência do Ensino Profissional – sem ferir a coerência com o pensamento expresso naquele documento: a educação como função essencialmente pública, direito de cada indivíduo e obrigação do Estado com a cooperação de todas as instituições sociais, sem prescindir da família, colaboradora efetiva; a escola única e decorrente do direito biológico de educação integral de cada indivíduo; o dever do Estado de assegurar escola comum e única a todos, abolindo privilégios de classes sociais, com oferta de formação idêntica dos 7 aos 15 anos – específica após; os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; conteúdo livre dos parâmetros religiosos e econômicos, que ao longo da história, e como dito anteriormente, determinaram sobremaneira a cultura do povo brasileiro.

Com a nova configuração, a Escola já se mostrava um estabelecimento de honra para o país, avançando em índices de produtividade (conforme Imagem 3) e

abrigo em sua estrutura, além das amplas instalações, um corpo de 18 professores e 19 mestres e contramestres para atender uma média de 450 alunos.

**Imagem 3:** Relação renda x produção da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, em 1934.

RENDA E PRODUÇÃO			
(Em Contos de Réis – Rs.)			
ANO	RENDA	PRODUÇÃO	OBS.
1910	395.000	395.000	
1911	35.500	35.500	
1912	532.600	2:064.700	
1913	1:760.700	2:439.600	
1914	705.500	901.700	
1915	1:036.700	859.200	
1916	270.698	1:711.376	
1917	960.740	2:609.279	
1918	526.251	2:847.599	
1919	1:156.766	945.077	
1920	803.591	3:008.860	
1921	270.060	621.640	
1922	161.380	322.280	
1923	130.500	267.500	
1924	86.000	156.000	
1925	4:007.224	4:993.265	
1926	17:975.294	24:633.234	
1927	53:424.549	61:472.141	
1928	111:082.935	124:952.331	
1929	120:361.050	141:760.928	
1930	99:187.100	117:379.736	
1931	147:010.500	153:096.980	
1932	233:824.700	243:405.000	
1933	144:414.600	182:548.950	
1934	79:574.900	93:670.300	
<b>TOTAL</b>	<b>1.018:814.838</b>	<b>1.167:098.176</b>	

A renda de 1934 refere-se ao período de janeiro a 31 de agosto deste ano.

FONTE: E.A.A.Ba. "ALBUM COMEMORATIVO AO 25º DE ANIVERSÁRIO DE SUA CREAÇÃO"

Numa ambiência ainda mais específica, as questões referentes às práticas corporais acompanhavam todos os movimentos de reformas educacionais: com a Reforma Campos de 1931, programas de Educação Física foram expedidos para o curso fundamental do ensino secundário (elite); na Reforma Capanema de 1934, a Educação Física tornou-se obrigatória para os alunos com até 21 anos de idade, do ensino secundário, industrial, comercial e agrícola; com a Constituição da República de 1937, a obrigatoriedade foi estendida para as escolas primária, normal e secundária e, em 1940 o Decreto-Lei 8072 dispôs sobre a obrigatoriedade da Educação Física da infância e da juventude, juntamente com a educação moral e cívica, com o objetivo contribuir para a formação da consciência patriótica e responsabilidade pela segurança da pátria (BETTI, 1991).

As sessões de ginástica na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia são descritas no depoimento de Sr. Cardoso, alusivo aos anos de 1938 a 1942. Segundo o ex-aluno, aconteciam aos sábados e eram realizadas pelo mesmo Sargento que realizava o Tiro de Guerra (TG), uma instituição do Exército Brasileiro encarregada de formar reservistas. Estruturado de forma a não prejudicar a frequência ao trabalho ou ao estudo, o treinamento era praticado depois das aulas e das oficinas.

Apesar dos poucos registros imagéticos referentes à realização de aulas de Educação Física no ensino profissional nesse período, Neira (2008) citando Carvalho (1997), reforça a teoria de sua existência, afirmando que durante a década de 20 do século XX, a prática antes voltada para os setores privilegiados da sociedade, que se encontravam no ensino secundário propedêutico das elites, foi estendida ao ensino profissionalizante com uma nova função: formar uma geração forte para suportar a grande carga de trabalho exigida pela industrialização e pronta para trabalhar sem queixas, recebendo ordens. A Educação Física, então denominada higienista, preocupava-se com os hábitos de higiene, a saúde e o desenvolvimento físico e moral através do exercício - esse pensamento perdurou até 1930.

Imagem 4: Sessão de Calistenia, uma forma de ginástica correspondente ao que hoje se denomina Educação Física, na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, em 1934.



Fonte: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2012, p. 71.

Apesar de toda teoria, entretanto, uma avaliação do relatório do Departamento de Educação Física do Ministério de Educação e Saúde de 1940 mostra que a Educação Física era realizada com pouca frequência, sem material nem pessoal especializados, e acompanhada de assistência médica deficiente. Isso se justificava pelo fato de não ser tratada como uma prioridade pelas políticas públicas da área, ocupadas com a formação propedêutica das elites, apesar dos educadores da Escola Nova considerarem que a educação para o trabalho deveria incluir a [...] *aquisição de hábitos higiênicos, dentre os quais o mais importante é o hábito do exercício fácil de adquirir na infância e na adolescência [...]* (AZEVEDO, 1931 apud BETTI, 1991, p. 83).

O período histórico que segue é marcado por profundas mudanças, tanto nos âmbitos didático e pedagógico quanto no administrativo, com a ampliação da oferta de ensino profissional e das instalações físicas. Com a outorga da Constituição de 1937, que mencionou pela primeira vez as escolas profissionais e pré-vocacionais como dever do Estado, o ensino continuava direcionado às classes menos favorecidas, mas mantinha-se a ênfase no segmento industrial, o que é compreensível já que o Estado Novo representava fundamentalmente o interesse da classe burguesa aí associada.

Nos relatos de Lessa (2002) não constam apontamentos sobre a relação que a escola tinha com o esporte, à época, ao contrário do que oferece Moreira e Santos (2009) in Fartes (2009), ao se ocupar em suprir a comunidade acadêmica com as vozes de ex-alunos, professores (aposentados e na ativa) e funcionários da escola, tendo registrado entrevista na qual o ex-aluno Ângelo Cardoso, que estudou de 1939 a 1947 e se tornou professor de Mecânica a partir de 1956, referindo-se às inúmeras atividades realizadas na escola por alunos e professores, conta que:

A escola participava de desfiles, comemorações cívicas e desportivas. Todo feriado tinha parada: Dois de Julho, Sete de Setembro, tudo tinha parada e a escola era tida como, digamos, como militar **[uma escola militar]**, que nós tínhamos uma farda com boné, com tudo; farda com botão dourado [...] (Grifo meu).

Somado ao registro imagético que demonstra a sessão de Calistenia, o perfil de atividade sugerido em tal depoimento permite-nos identificar no referido projeto de



Educação Física, uma postura a serviço da ordem e da disciplina, ocupada com a adequação do sujeito aluno aos moldes de convivência na sociedade; a Educação Física em forma de Ginástica, estendendo-se a outras esferas da vida sob a forma de cuidados higiênicos com o corpo, fortalecimento das ações motoras para o trabalho e incorporação da disciplina e das posturas cívicas (para apresentação em comemorações) como princípio.

Corroborava com essa formatação o depoimento de Sr. Cardoso (SD 4), que nas ações expressas de fuga das atividades obrigatórias da instituição, reflete ainda a resistência ao projeto educacional instituído, apresentada no Manifesto dos Pioneiros. Embora reconhecendo a necessidade e importância de todas as atividades a que era submetido, o ex-aluno insistia em reagir às imposições.

[...] era puxado demais o estudo lá, e aí, quando o sargento ia chegando pra dar a instrução e as aulas, eu fugia. Fugia mesmo, principalmente quando era sábado, que eu queria jogar meu “baba” lá em Água de Meninos. A gente mesmo arrumava uma bola, ou comprava, e olhava ele de lado, e quando dava uma brecha eu “me picava”. E tinha inspetor de aluno, ou os alunos mais avançados que ajudavam o Sargento e queriam dar uma “gato nerd”, a gente fugia assim mesmo. Eles tomavam o número da gente (cada aluno tinha um número na caderneta), por nome ou apelido, e na outra semana, eles marcavam a gente mais ainda. Poxa, mas ficavam naquele “carrancismo retado”, e eu dizia: não vou ficar aqui mesmo. O Sargento chegava, apitava pra gente formar, e eu olhava assim pra ele como quem dizia: “você acha que me pega?”. Não pega nada. Mas quando a gente não conseguia fugir, que eles levavam a gente pra marchar na rua, eu ficava sempre no final do pelotão, e quando os inspetores distraíam, eu fugia pelos becos.

Até dezembro de 1941, as escolas de formação profissional estavam ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que aliado a outros fatores causava evidente desorganização no ensino industrial. Um dos mais alarmantes, dentre eles, diz respeito à emissão de diplomas não reconhecidos pelos órgãos educacionais, criando uma situação de desconforto e constrangimento não só para as instituições que ofereciam os cursos como, e principalmente, para os alunos egressos, que passaram a fazer relevante pressão junto às autoridades envolvidas, promovendo uma ação que acabou por desencadear, em 1942, o que pode ser considerado como o marco do avanço que conduziu ao reconhecimento do ensino industrial como ensino secundário – ou médio, como é caracterizado na atualidade. Tal

conquista é resultado da intervenção do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que constituiu uma comissão para a elaboração das diretrizes do que ensino industrial e assim acabou conspirando para a configuração da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4072 de 30 de janeiro de 1942) - ROCHA, 2009 in FARTES, 2009.

### 3.2.1 O currículo do Mingau

Para Sacristan (2000), que me orienta no pensamento sobre currículo para a leitura das memórias e histórias da instituição, seja num enfoque processual ou prático, é relevante entender que o campo do currículo não apenas se refere a uma corporação de conhecimentos, mas se estende a uma imbricada organização social que considera desde a conjuntura política até as práticas pedagógicas em sala de aula. Sob essa ótica, analisando a questão numa ambiência de aulas e oficinas da época, vê-se posto aí um “conflito natural” orientado pela ideia de que a competência técnica e pedagógica para desenvolver o ensino era responsabilidade de professores e mestres, e as questões de definições acerca do conteúdo dessas práticas ficavam a cargo das instâncias administrativas.

O que é reforçado na fala de Sr. Cardoso (SD 4), dizendo da organização curricular desse período extenuante, mas *se aprendia de tudo que era importante para a vida*. Ele descreve assim arquitetura curricular da época:

[...] de manhã até meio dia era aula e a tarde eram as oficinas. Nós tínhamos 12 matérias, cada dia eram 4 . Era aritmética, geografia, lições das coisas, história natural, história da civilização. Ali naquele colégio, o aluno de primeiras letras aprendia era muita coisa. Aprendia coisa que os meninos grandes hoje, nesses colégios grandes, eu não vejo, não. [...] o primeiro, o segundo e o terceiro ano era ensino comum, mas do quarto ano em diante era puxado. E eu, fiz o exame vestibular lá e fui classificado para entrar no terceiro ano, porque eu já era mais adiantado. Aí, o quinto ano chamava primeiro ano complementar e o sexto ano era o segundo ano complementar [equivalente ao ensino médio]. Mas o cara só passava pro outro ano se ele passasse na aula e na oficina. Se passasse só em uma, perdia o ano e fazia tudo de novo. Tinha prova parcial e prova final, e a final era exame oral. Vinham professores de outros cursos pras bancas de exame final, e até de outros colégios também.

No bojo da história, porém, o salto que lançou o ensino profissional do nível primário para o secundário deve ser considerado um importante passo, pois esse novo posicionamento do ensino profissional efetivou a articulação com outras modalidades de ensino e, melhor ainda, estabeleceu a possibilidade de um diálogo com o ensino superior, o que antes nem era cogitado.

Note-se, no entanto que tal perspectiva não chegou a SD4, já que a razão maior de sua entrada na escola era aprender um ofício para sustentar a sua própria vida, ou seja, apreender já daí, as manifestações e sentidos da palavra trabalho como elemento que permite produtividade para o próprio homem. Segundo ele, [...] *quando saí de lá, eu fui cuidar de minha vida, porque meu pai era pobre e eu não ia ficar pedindo dinheiro a meu pai.*

Sacristan (2000) novamente me ajuda no entendimento das memórias de SD4, lembrando que todo currículo representa um projeto de sociedade, um projeto formativo para uma determinada classe ou comunidade.

[...] A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade (p. 111).

Por outro lado, o avanço também guardava intencionalidades cujo reflexo incidia direta e objetivamente na realidade do ensino profissional: com a Lei Orgânica, uma nova condição impôs à escola primária estabelecer a noção de “seleção” para determinar os estudantes que poderiam ter acesso a esse nível de ensino, o que antes dela era (consequentemente) resolvido pela própria razão de ser da Educação Profissional: atender os desvalidos, àqueles que já foram colocados à margem da sociedade, algum ofício ou instrução para o trabalho (CUNHA, 2000).

Ainda que os estudantes que chegassem ao ensino profissional fossem aqueles com os piores aproveitamentos, esperava-se que tivessem condições de rendimento e aprendizagem melhores do que os meramente desvalidos. Entendendo que a cultura é construída historicamente e que os tempos e legislações, por si só, não operam mudanças significativas nas práticas sociais, trago aqui uma observação que

considero relevante para a compreensão do cenário atual: Seguramente, essa grande mudança pela qual a instituição passou - levando ensino profissional ao nível médio e estabelecendo a necessidade de qualificação da seleção dos estudantes para a Educação Profissional - contribuiu para a representação social do trabalho como uma espécie de castigo.

Considero subliminarmente instituído aí o conceito de que trabalho é algo para as pessoas que não conseguem aprender ou que não querem estudar, algo destinado às pessoas sem nenhuma função social; analogamente, aqueles que estão em alguma condição de poder não devem ou não precisam trabalhar. Vejo já aí configurada a ideia de trabalho para sustentar a vida do outro e não como produção da própria vida. Faço esse destaque por considerar que, se os resquícios dessa cultura interferem sobremaneira na formação do trabalhador contemporâneo e contribuem para a instituição de uma sociedade atomizada e motivada pela tecnologia e lucro, é, portanto, responsabilidade intransferível e inadiável daqueles que formam trabalhadores, tomar posse desse entendimento para dialogar com ele nos processos educacionais que protagoniza.

## **4 ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR-1942 e ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA – 1965**

Nesse capítulo ocupo-me em apresentar a transição do Liceu Industrial de Salvador para Escola Técnica de Salvador, que em pouco tempo passou ao poder federal se tornando a Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA. Para a descrição dessa transição apresento a imbricação dos eventos políticos e econômicos no mundo e no Brasil com as questões educacionais e, conseqüentemente, na Educação Física enquanto atividade realizada nessa instituição. Durante todo o capítulo coloco em diálogo os autores que conceitualmente contribuem com o entendimento da história, das memórias e do currículo, com os depoimentos dos Sujeitos de Dialogo que vivenciaram esse período e imagens e registros que oferecem elementos para o entendimento da construção identitária da Educação Física na educação profissional oferecida na instituição.

### **4.1 CENÁRIO POLÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Apesar do progresso que proporcionou, elevando o ensino profissional à categoria de ensino médio, a Lei Orgânica não evitou que o Liceu Industrial de Salvador continuasse sua história com uma oferta pífia e poucos alunos matriculados. E já que não mais oferecia apenas cursos industriais, mas também técnicos, pedagógicos, industriais e de mestria foi então transformado em Escola Técnica Federal da Bahia (Decreto-lei n. 4127, de 25 de fevereiro de 1942) - segundo Rocha (2009 in FARTES, 2009), Escola Técnica de Salvador, legislada pelo Decreto n. 11.447, de janeiro de 1943, que fixando limites e possibilidades para suas ações didáticas, ofereceria os seguintes cursos de formação profissional:

- Ensino Industrial Básico – 13 cursos: Fundição, Serralheria, Mecânica de Máquinas, Carpintaria, Pintura, Marcenaria, Cerâmica, Artes do Couro, Alfaiataria, Corte e Costura, Tipografia e Encadernação, Gravura, Alvenarias e Revestimento;

- Ensino de Mestria – os mesmos 13 cursos do Industrial Básico;
- Ensino Técnico – 5 cursos: Edificações, Pontes e Estradas, Artes Aplicadas, Desenho Técnico e Decoração de Interiores.

No transcorrer das décadas de 40 e 60 transformações inúmeras na Escola e na legislação da educação nacional marcaram avanços e retrocessos no processo de formação da sociedade baiana. Na primeira década, a Escola Técnica de Salvador passou por duas grandes reformas, sendo uma na estrutura física e a outra na dimensão pedagógica. Segundo Lessa (2002), começou nesse período, num terreno adjacente doado, a construção dos pavilhões 2, 3 e 4 que atualmente substituem o antigo pavilhão de oficinas, Quanto à ambiência pedagógica, foram criados 2 novos cursos: Desenho de Arquitetura e Desenhos e Máquinas e Eletrotécnica.

Ao que parece, as duas mudanças ocorreram em estreita consonância – de fato, a implantação dos cursos demandava uma estrutura física que até então não existia.

Na década seguinte (50 – 60), período do Nacional Desenvolvimentismo de Kubitschek, foi criado o curso de Pontes e Estradas, modificado para apenas Estradas e posteriormente, Edificações. Esses cursos estavam Estruturados em disciplinas - de cultura geral e técnicas - idênticas e com a mesma duração, 3 anos, esses cursos acabaram promovendo a extinção dos cursos técnicos de Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas.

Ainda no mesmo período foram equipadas algumas oficinas da Escola, especialmente as consideradas prioritárias - Marcenaria, Carpintaria e Mecânica - e foi determinada a construção dos pavilhões 1 e 5, da subestação e da caixa-d'água.

Imagem 5: Reforma da caixa d'água na década de 1960.



Fonte: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2012, p. 155.

Uma observação importante com relação a essa época que será tratada adiante, diz respeito à apropriação do esporte pelo Estado e seu uso como ferramenta de convencimento e adesão social - caracterizando o retorno da mesma estratégia utilizada na ditadura da era Vargas (1930-1945), quando o movimento político de ideologia fascista utilizou o ensino do canto e a prática da Educação Física na escola como vetores de mobilização das massas.

#### 4.2 LATITUDE E LONGITUDE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar da ausência de registros imagéticos referentes à realização da Educação Física nesse período, as falas de alguns entrevistados e imagens de currículos e organogramas da época, indicam sua aplicação, em aulas ou sessões, e sua integração ao ensino e formação de trabalhadores da Escola Técnica de Salvador, o

que se confirmou a *posteriori*, com a chegada dos militares ao poder, e o significativo investimento no esporte como elemento de educação, disciplinamento e ordem social - para isso recorreu-se até à construção de estrutura física específica.

No final desse período, com a Lei n. 3.552 de 1959, a Escola Técnica de Salvador adquiriu autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, passando a ser administrada por um Conselho de Representantes e um Conselho de Professores, responsáveis, respectivamente, pela gestão financeira e didático-pedagógica.

A instalação do primeiro Conselho de Representantes da escola ocorreu em 6 de setembro de 1961, sendo eleito o Prof. Dr. Arquimedes Pereira Guimarães, que convocou seus integrantes para eleger a lista tríplice para escolha do diretor. O escolhido foi o Prof. Walter Orlando D'Oliveira Porto, que dirigiu a instituição até o ano de 1972, com mandato de 11 anos (ROCHA, 2009 in FARTES, 2009).

Naquele mesmo ano foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo e regularizando o sistema de ensino brasileiro a partir dos princípios da Constituição de 1934, que a anunciara quase 30 anos antes, e determinava em seu artigo 22: *Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos* (BRASIL, 1961).

O cenário certamente foi impactado, afinal, com a determinação a atividade que parecia acontecer de forma um tanto aleatória, sem registro detalhado da frequência com que acontecia, por exemplo, e ainda sem a designação formal de um profissional responsável por sua aplicação, houve de ser normatizada - o que, dentre outras coisas significou um novo olhar sobre a formação de professores; sobre a necessidade de preparo do educador. Seguramente, a partir daí passou-se a olhar com mais cuidado para essa área de conhecimento e seu papel no projeto formativo em curso. A questão foi tratada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) já em 1962, no Parecer 292, e posteriormente na Resolução 9 de 1969, que ressaltava a necessidade de implementação de um novo currículo para formação de professores de Educação Física, propondo, inclusive, a substituição do antigo curso de Didática (de 1939) por um rol de matérias pedagógicas.



CURSO DE GINÁSIO INDUSTRIAL					CURSO TÉCNICO DE ESTRADAS				CURSO TÉCNICO DE EDIFICAÇÕES			
DISCIPLINAS	C.Horária / Semanal				DISCIPLINAS	Horas/Semana			DISCIPLINAS	Horas/Semana		
	SÉRIES ▶	1ª	2ª	3ª		4ª	SÉRIES ▶	1ª		2ª	3ª	SÉRIES ▶
CULTURA GERAL	12	12	10	10	CULTURA GERAL	13	10	6	CULTURA GERAL	13	10	6
Português	3	3	3	3	Português	3	3	3	Português	3	3	3
Matemática	3	3	3	3	Matemática	3	3	3	Matemática	3	3	3
História	2	2	-	-	Ciências	3	-	-	Ciências	3	-	-
Geografia	2	2	-	-	História	2	-	-	História	2	-	-
Ciências	2	2	2	2	Inglês	2	2	-	Inglês	2	2	-
Inglês	-	-	2	2	Higiene, Contáb. e Org. do Trab.	-	2	-	Higiene, Contáb. e Org. do Trab.	-	2	-
PRÁTICA EDUCATIVA	16	20	2	2	DISCIPLINAS TÉCNICAS	12	15	18	DISCIPLINAS TÉCNICAS	12	16	19
Educação Física	2	2	2	2	Desenho	4	4	4	Desenho	4	4	4
Artes Industriais	8	12	-	-	Geologia	2	-	-	Tecnologia	2	3	-
Canto	2	2	-	-	Topografia	6	-	-	Materiais de Construção	4	-	-
Desenho	4	4	-	-	Estabilidade	-	3	-	Geologia	2	-	-
ESPECÍFICAS Ens.Téc.	-	-	24	24	Materiais de Construção	-	4	-	Instalações Domiciliares	-	3	4
Desenho	-	-	4	4	Construção de Estradas	-	4	4	Topografia	-	3	-
Oficina	-	-	20	20	Máquinas e Equipamentos	-	-	3	Resistência	-	-	3
TOTAL POR SÉRIE	28	32	36	36	Solos e Pavimentação	-	-	3	Tecnologia das Construções	-	-	4
					Obras Complementares	-	-	4	Estabilidade	-	-	3
					TOTAL POR SÉRIE	25	25	24	Ensaio Tecnológicos	-	-	2
									TOTAL POR SÉRIE	25	26	25

Fonte: Boletim Informativo do Conselho de Professores da Escola Técnica de Salvador, 1963.

Fonte: CEFET-BA: uma resenha histórica (LESSA, 2002, p. 35)

Quanto a isso, vale ressaltar que a autorização para as escolas de formação de professores civis, ainda que utilizando instrutores/professores militares, entrou em vigor em 1939 (SOARES, 2004; CASTELLANI FILHO, 1994; BRACHT, 2003) com a abertura da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Nacional de Educação Física, no Rio de Janeiro (FARIA JÚNIOR, 1987), porém Marinho (1943) lembra que a primeira diplomação por escola ou curso oficial de Educação Física no Brasil, aconteceu em 1929, no Rio de Janeiro, para uma turma em que 20 professores civis, estimulados por Fernando de Azevedo, juntaram-se a 70 militares no Centro Militar de Educação Física (escola de formação para primeiro e segundo tenentes).

Já Rocha (2010), em pesquisa que serve de base para sua tese de doutorado, encontrou no Decreto Estadual n. 1.366 de 26 de junho de 1931, em Vitória, no Espírito Santo, registro da mais antiga escola de Educação Física instituída para civis no Brasil, com a criação do Departamento de Educação Física e seu Curso Especial de Educação Física, que viria a utilizar o Método Francês, conforme defendido por um dos professores:

Da colaboração de todos os interessados, civis e militares, levadas em conta as características da curva fisiológica brasileira, surgirá o método geral, aplicável a todos os brasileiros, sem distinção de sexo ou idade, concretizado em regulamento geral. A nossa tendência é, assim nos parece, a adaptação do Método Francês, mais de acordo com o nosso temperamento de latino (RANGEL SOBRINHO 1931. p. 23-24 apud CASTRO, 1997, p. 6-7).

Obviamente, se foi necessário esperar alguns anos para a ocupação de todos os cargos relativos à Educação Física nas escolas de educação formal, por professores devidamente formados, está justificada a presença de militares ministrando aulas ou sessões de Educação Física na Escola Técnica de Salvador, mesmo depois de ter-se tornado ETFBA. Aliás, já estava até posta na fala de Rangel Sobrinho, a concepção que nortearia o ensino da disciplina nas escolas e que construiu uma cultura significativa ao longo de sua história no Brasil e, seguramente, na ETFBA – a propósito, destaco aqui, da fala de SD4, remetendo ao conteúdo ensinado; ao que queriam que os estudantes aprendessem nas aulas de Educação Física, a referência à *ordem unida e esportes*, ratificando o fato de, não raro, as aulas da matéria serem ministradas por militares - ou ex-militares - devido à ainda escassa formação específica.

Cabe ainda observar aqui que a Educação Física aparecia no currículo do curso de Ginásio Industrial como prática educativa, da qual deveriam constar duas aulas ou sessões semanais e, assim como as demais matérias, os créditos para a conclusão do curso; e mais, num tempo em que eram frequentes as críticas ao Método Francês, causa estranheza o fato de não ter sido encontrado nada a respeito, em documentos da instituição ou relatos dos sujeitos de diálogo, muito pelo contrário: fica entendido então em todas as colocações relativas que, apesar de não aparecer em nenhum documento de normatização ou orientação da Escola Técnica de Salvador, o método era de fato o utilizado nas aulas de Educação Física.

Diante do exposto, destaco a seguir importantes questões a respeito do currículo: 1) Ao ter alocada, enfim, a Educação Física como Prática Educativa, em sua estrutura, atestava não apenas o fato lógico de sua realização informal e constante em tempo anterior (o que ocorria desde os anos 20), mas também o interesse em torná-la, assim como suas manifestações (das quais a mais tradicional foi o esporte), vetor de consolidação do projeto de nação em curso; 2) Organizado, conforme observado por

Lessa (2002), em dois eixos - Cultura Geral e Prática Educativa - impunha uma fragmentação estrutural dos cursos oferecidos pela ETFBA; e 3) Não a tendo (a Educação Física) configurada em seu eixo Cultura Geral, revelava o tratamento que lhe era reservado, longe de considerá-la como área de conhecimento, constituída de elementos relevantes para a formação cultural da sociedade - e, sendo assim, tampouco para a formação do trabalhador baiano.

Assentando-me em Gramsci, sobre o conceito de hegemonia, no qual faz ver o campo social como o lugar onde os grupos dominantes veem-se permanentemente levados a um *esforço de convencimento ideológico* para manter sua dominação; e recorrendo a Silva (1999), para quem o currículo não é um campo neutro, desinteressado ou inocente, pois as escolhas acerca de *o quê* ser ensinado e *como* fazê-lo não representam consensos sociais acerca destes temas, mas antes refletem interesses particulares de grupos dominantes, devo dizer que: sendo na década de 60, isso demonstra, a meu ver, o esforço de convencimento em prol da hegemonia cultural, almejada pelos representantes da Ditadura Militar no processo de dominação nacional, que alcançara sua máxima eficácia ao se transformar em senso comum, naturalizando-se, e ainda fizera dos agentes educacionais (professores e profissionais envolvidos com a educação) seus principais defensores e propagadores. Em outras palavras, quero dizer que tanto a localização da Educação Física quanto sua forma de manifestação nas práticas educativas simulam o projeto pretendido pelos militares, de organização da nação de acordo com seus princípios e interesses – isso manifestou-se ao longo da história com o uso do esporte para manipulação política das massas.

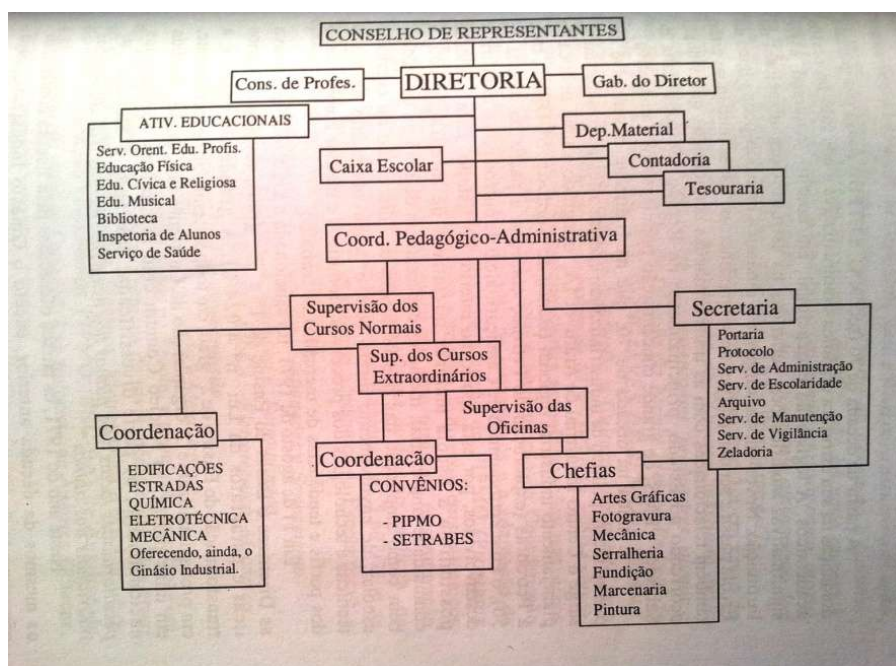
Uma forte evidência pode ser encontrada no Relatório de Trabalho do primeiro GT, instituído em 1969 para discutir a reforma no ensino, onde também são percebidos fortes indícios de que a Educação Física, a exemplo da Educação Moral e Cívica, sempre fora construída como uma doutrina, elaborada em comunhão com os princípios da Segurança Nacional e fazendo parte do projeto de construção de um *Brasil Grande* ou *Brasil Potência*, como desejavam os militares:

A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País. O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população (...) uma educação fundamental (...) em face

da Constituição “Toda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei (art. 86)”. Tal responsabilidade pressupõe uma base de formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia (BRASIL, 1971).

No organograma abaixo é possível compreender a representação da Educação Física naquele momento histórico, através do posicionamento dado à área na estrutura administrativa e pedagógica da instituição: sob a responsabilidade de um setor denominado Atividades Educacionais, caracterizado por congregar práticas intrínsecas ao perfil comportamental dos estudantes - refletindo bem o papel da área na instituição escolar, a representação parece traduzir o esforço de preservação da matéria na mesma linha.

Imagem 7: Organograma da estrutura organizacional da ETFBA em 1969.



Fonte: José Silva Lessa, 2002, p. 35.

Juntamente com Serviço de Orientação Educacional, Educação Cívica e Religiosa, Educação Musical, Biblioteca, Inspetoria de Alunos e Serviço de Saúde, a Educação Física era caracterizada como uma mera disciplina escolar, mas um olhar atento sobre sua circulação na organização institucional da época, seu feito disciplinador, orientado para a ordem nacional e o cumprimento de regras, sua intimidade com

fatos e recomendações diretamente atrelados ao Estado militar - como comemorações cívicas, desfiles, estudos - revela o estabelecimento de uma doutrina que caminhava lado a lado com a Segurança Nacional.

Basta lembrar o uso (relevante) de conhecidas manifestações da área nas articulações e campanhas que exaltavam o cumprimento de deveres cívicos e patrióticos ou o enquadramento do comportamento das pessoas no padrão social que estava sendo construído pelo Estado, nos anos de 1964 a 1984, durante a Ditadura Militar, período em que o sistema econômico do país, marcadamente assentado na produção agrícola que o originou, tomou os rumos da industrialização, abrindo-se à entrada do capital estrangeiro, especialmente através da instalação de empresas como fábrica de automóveis e tratores, material elétrico e eletrônico, e produtos químicos, havendo por isso de enfrentar transformações profundas.

Vendo aí um desenvolvimento dependente, Fartes (2009) alertou para o seu impacto, duplo e eterno: a dívida financeira ou a dependência dos países economicamente estruturados. Vale destacar que muito em função dos interesses na aceleração do desenvolvimento do país, todos os setores se mobilizaram sob a justificativa de dar fim às caras importações.

#### **4.2.1 LDB de 1961**

Sem esquecer a importante e visceral relação que ocorre entre o sistema educacional e o sistema produtivo, volto à ambiência da Educação, lembrando que quanto à formação técnica e tecnológica, uma flexibilização no art. 104 da Lei 4.024/61 (LDB) propiciou a criação dos primeiros cursos de tecnólogos no país - com foco na produção de quadros de trabalhadores para suprir a chegada das multinacionais. O artigo em questão permitia que os Conselhos de Educação autorizassem o funcionamento, para fins de validade legal, de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios.

Com o golpe militar e a nova reorganização política e ideológica, 3 grandes transformações foram operadas a partir de 1964: 1) Centralização do processo

decisório sob o comando do executivo; 2) Ampliação da tutela do estado sobre a estrutura técnica e burocrática de controle da economia; 3) Criação de mecanismos de repressão sob o argumento da manutenção da ordem necessária. Para essa reorganização, o governo de 1965 baixou a Lei nº 4.759, que unificava a denominação de todas as escolas técnicas mantidas pela União, fazendo a Escola Técnica de Salvador chamar-se então Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA, padronização que certamente contribuiria para as negociações iniciadas pelo Ministério da Educação, a partir dali, com os países do Leste Europeu, visando equipar melhor as escolas de formação profissional do Brasil.

Outro indício da mobilização geral do país em prol da industrialização foi a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), que reforçou a opção dos militares pela *formação intermediária de graduação* (técnico/tecnólogo), visando atender às necessidades imediatas do setor e até garantindo, aos tecnólogos, a possibilidade de aproveitamento desses estudos em outros cursos - mais especificamente na graduação plena (CEFET/BA, 2008).

É inegável o salto que representou para a educação do país esse processo de aproximação do ensino técnico ao ensino superior, assim como sua equivalência ao nível médio, anos antes, mas não se pode esquecer que na base de todo esse movimento estavam os interesses do capital e foi partindo daí que os militares, então no poder da nação, mobilizaram-se para fazer avançar a legislação acerca da educação. Um dos maiores problemas ocasionados por isso viria aparecer sob a forma de aceleração e conseqüente precarização da formação do trabalhador brasileiro - que, mais uma vez era jogado para o fim da lista de prioridades do governo - fruto da burocracia tecnocrática da instituição militar que posicionara seus interesses como se fossem da nação, acreditando estar fazendo o melhor e para fazer valer a opção aniquilaram as massas populares, os intelectuais progressistas que durante o desenvolvimentismo dominaram o cenário, impondo sua permanente influência e interferência sobre esse cenário, como se isso fosse condição única de garantir o desenvolvimento e a segurança nacional.

Seguindo a trilha da industrialização, em 1969, o Decreto nº 547/69 autoriza as Escolas Técnicas Federais a ofertarem cursos profissionais superiores de curta duração. Na Bahia, assim como em muitos estados brasileiros, foi fundada uma instituição específica para o ensino tecnológico, o Centro de Educação Tecnológica

da Bahia – CENTEC, criado pela Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976, como autarquia federal do Ministério da Educação e Cultura (CEFET/BA, 2008).

O CENTEC – que viria a ser incorporado pela Escola Técnica Federal da Bahia, décadas mais tarde, por ocasião da transformação desta em CEFET/Bahia – Centro de Educação Federal Tecnológica da Bahia -, iniciou suas atividades, oferecendo os cursos de Educação Tecnológica em Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica e Processos Petroquímicos – ao que, mais tarde, juntou-se Administração Hoteleira, que acabou transformado em Administração com ênfase em Hotelaria. Já no ano de sua criação, a instituição realizou o primeiro vestibular em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e a Fundação Carlos Chagas, disponibilizando 36 vagas para cada um dos cursos: Processos Petroquímicos, Manutenção Petroquímica e Telecomunicações.

O CENTEC foi criado no bairro de Monte Serrat, com vista para a Baía de Todos os Santos, mas durante algum tempo manteve-se na ETFBA, sendo estabelecidos os primeiros diálogos de aproximação entre as duas instituições, em 1977, quando da celebração do acordo para cessão do prédio da Engenharia Operacional, anexo da ETFBA, para realização dos cursos de Tecnólogo em Produção Siderúrgica, Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica, Manutenção Petroquímica e Telecomunicações. No início da década de 80 foi definitivamente transferido para a cidade de Simões Filho, onde fora edificada uma estrutura pensada para abrigar a Universidade Tecnológica.

No trecho abaixo, da aula inaugural do CENTEC, destaco o entendimento do pioneirismo que entrava em curso na área educacional com tal iniciativa:

[...] é verdade que há mais de dez anos vem sendo ministrado no país cursos de Engenharia Operacional e as Licenciaturas de 1º grau, ambas formas de cursos de duração reduzida e voltados para a formação específica. Por outro lado, desde 1973, o Ministério da Educação vem incentivando e apoiando o desenvolvimento de cursos de formação de tecnólogos junto as Universidades e outras instituições isoladas de ensino superior, que totalizam hoje quase três dezenas de cursos nas mais diversas áreas da atividade econômica. Mas, com o CENTEC, pela primeira vez se tenta se tenta o desenvolvimento desses cursos numa instituição autônoma, com todas as características de uma verdadeira universidade tecnológica, mas sem o

ativismo da universidade tradicional (CENTEC, 1979, p. 141 apud LESSA, 2002, p. 2002)

Apesar das expectativas aí aventadas, o cenário, que remonta à década de 70, refletia uma época de grandes incertezas quanto ao movimento econômico do Brasil, em decorrência das mobilizações internacionais e de seus impactos na ambiência interna do país, diante da busca das Forças Armadas pela implementação de um projeto ideológico de ordenamento. Num quase monólogo, o diálogo entre os sistemas econômico e educacional revelava uma relação de estreita dependência, já que a educação era ferramenta de fundamental importância para assegurar o controle no processo de ordenamento dos militares no Brasil.

Justificados na busca pelo aumento da produção - e (com isso) garantia de desenvolvimento do país -, alguns dos motivos da intensa mobilização interna e externa no país em torno das demandas de formação de técnicos para ocupar os postos de trabalho na indústria, digo então que o argumento maior para as transformações ocorridas na ETFBA - seja quanto à infraestrutura ou aos reordenamentos curriculares - reside no fato de a Bahia ter desenvolvido um planejamento político e econômico de industrialização. Note-se a criação do Centro Industrial de Aratu (CIA), a instalação da maior exploradora de petróleo do Brasil (Petrobras), que já vinha ocorrendo desde a década de 50 (LESSA, 2002), e a construção do Polo Petroquímico de Camaçari.

É importante salientar aqui que as instituições instaladas no Polo de Camaçari e no CIA não permitiam a participação de seus trabalhadores nas definições das condições de trabalho, a despeito da ideologia dos direitos dos trabalhadores - em desenvolvimento e indicando que dificilmente haveria um acordo ou reorganização das já estabelecidas relações sociais na produção. Na ótica de Castro e Guimarães (1990), In Fartes (2009), um grande esforço foi desenvolvido para a estabilização do trabalho nessas indústrias, através do Estatuto do Operário, fazendo parecer que toda a agitação vivida na ETFBA, à época, era fruto do desenvolvimento do pensamento ideológico desses operários, quando na verdade o que acontecia era o uso de valores afetivos como pilares de barganha - assim, por exemplo, a criação de laços de solidariedade entre chefes e operários, a relação de identidade com a



empresa através do conhecimento técnico e, por consequência, pelo fortalecimento e valorização das carreiras técnicas de nível médio.

Sobre o posicionamento desses autores, Fartes (2009, p. 62) afirma que:

[...] a política de fábrica reorientada na década de 1970 trás um caráter autoritário e despótico imposto ao trabalho pesado ou subordinado. O operador de campo, referido como “peão”, do qual não se exigia um nível mínimo de escolaridade, só encontrava espaço para liberdade individual ao nível da organização e da distribuição do trabalho, uma vez que a legislação social o impedia de organizar-se no interior das fábricas. Ao peão não se colocava, portanto, a opção de ascender socialmente, através de uma carreira, posto que esta se encontrava irremediavelmente bloqueada pela estabilização da força de trabalho.

Decorreu desse entendimento uma força que incidiu no processo de amplo movimento de mudanças na ETFBA, notadamente na formação de técnicos específicos para o mercado de trabalho que já os esperava, em Camaçari e Aratu.

#### **4.2.2 LDB 1971**

Como parte disso, em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei 5.692 que fixava as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, já revogando vários itens e parágrafos da LDB anterior (Lei nº 4.024/61) e trazendo como inovação a transformação do ensino de 2º grau em profissionalizante - em caráter obrigatório e para todo o sistema nacional. Com essa nova lei, o currículo passou a se dividir então em duas frentes: 1) Núcleo comum com disciplinas obrigatórias, iguais para todo o território nacional; 2) Parte diversificada, onde poderiam ser contempladas as especificidades locais e individuais dos estudantes.

No que se refere à Educação Física, a LDB de 71 destacava em seu Artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrículas facultativas constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

A nova obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada a todos os níveis e ramos de escolaridade, tendo sido preservando, porém, o intento de preparar fisicamente os trabalhadores, condicionar os estudantes ao devido desempenho de sua ocupação no mercado de trabalho. Isso foi bem evidenciado nas opções facultativas apresentadas por lei: estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado (BRASIL, 1971).

Com o cenário educacional configurado de tal forma, a ETFBA encontrava-se diante da oportunidade de efetivamente cumprir o papel de uma escola cuja função social, desvinculada da posição do aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER), não fosse usada a serviço do projeto de nação imposto pela ditadura. Num contexto em que a pressão do mercado por mão de obra e a demanda social dos jovens por vagas imediatas no mundo do trabalho caminhavam juntas, porém, prevaleceram os interesses voltados a uma formação curta e acelerada, significativamente importante para todos os envolvidos, mas com rebatimento forte e de longo prazo na forma de produção da vida dos trabalhadores.

Fartes (2009) faz uma avaliação muito rica quanto à relação de identidade construída com a sociedade trabalhadora baiana, quando cita em sua própria pesquisa em 1994 a interação das classes média e operária com os fundamentos teóricos e a prática. Segundo a autora, para a classe média, talvez mais esclarecida sobre seu papel na sociedade, a teoria apresenta-se como o *plus* social de qualificação que pode permitir a ascensão social como abertura de possibilidades; para a classe operária, é da prática que decorre todo fundamento teórico, sempre vinculado à aplicação imediata, pela qual são alcançadas as oportunidades contíguas.

Sobre esse entendimento, que também constitui uma forma de se forjar como ser humano, os estudantes que passaram pela ETFBA foram se construindo como uma classe trabalhadora que *sabe fazer*, que *executa projetos*, e nessa dialogia desenvolveram um sentimento de pertencimento à sociedade através de sua profissão, matéria com o qual faziam acontecer o desenvolvimento do país, posicionando-se como protagonistas de uma cena de saltos rumo ao avanço. Já que para a cultura daquele momento histórico os estudos, a escola e a universidade só faziam sentido se oferecessem ascensão social, a continuidade dos estudos realmente não fazia parte da demanda dos trabalhadores.

Aliás, essa é uma concepção que acompanha a sociedade brasileira desde a própria constituição da escola como instituição social: promessas jamais cumpridas, feitas em seu nome, foram se perpetuando, interligando, acumulando e então compondo ao longo do tempo o estigma de descrédito e mutilação com que até hoje – e cada vez mais – ela (a escola) é vista pela a sociedade. Sobre promessas, refiro-me especialmente à garantia, subliminar, de ascensão social através da escola, o que de fato, sempre foi uma inverdade, principalmente se considerada sua construção como aparelho ideológico do estado, nunca a serviço do interesse das classes, mas de apenas uma delas, a burguesia.

Voltando à ETFBA, uma observação interessante é que não somente os estudantes associavam sua imagem a um ensino de qualidade, mas também suas famílias e as outras pessoas com quem tinham (ou não) algum tipo de entrosamento, e mais, se, a diplomação em algum curso ali oferecido assegurava o emprego em alguma grande indústria ou empresa da região (na função de técnico), uma intrínseca conexão entre causa e efeito estabelecida nessa relação acabou por firmar a lógica, tantas vezes repetida, de vários membros e gerações de uma mesma família de classe média, em Salvador e Região Metropolitana, seguirem formação na escola, gratuita e de qualidade com a certeza de estabilidade e ascensão social.

Os relatos apresentados por ex-estudantes da ETFBA a Fartes (2009) demonstram uma comum associação entre a rigidez do ensino e sua qualidade, fazendo-me mais uma vez pensar que a escola formava pela e para a disciplina, o que por analogia deixa significado que o trabalhador formado sob essa perspectiva seria facilmente ajustado às condições e normas do local de trabalho, estaria apto a atender plena e

prontamente aos interesses imediatos do mercado que se forjava na região e à demanda do regime militar instaurado. Na mesma pesquisa, porém, também já se pode ver emergirem iniciativas de resistência e insubordinação a essa lógica, resultantes de um movimento de oposição nacional à Ditadura por intelectuais que, em muito, contribuíram para os movimentos estudantis e agremiações, tornando-se protagonistas do processo de redemocratização do Brasil. Nas palavras da autora, [...] *o controle e o disciplinamento a que os alunos se viam sujeitos eram constituídos pela busca da real satisfação não no trabalho, mas no lazer, uma área que nitidamente exhibe valores opostos ao trabalho* (FARTES, 2009, p. 69).

No âmbito da Educação Física, pode-se dizer que a disciplina e suas práticas têm papel de destaque na edificação da identidade do trabalhador brasileiro à época, devido especialmente à orientação e esforço militar pela implantação do Método Francês. No cenário que obrigava o trabalhador a se ajustar ao modelo proposto para o novo quadro produtivo, o sistema educacional curvava-se às necessidades do mercado profissional, fazendo da produtividade elemento central da elaboração das políticas públicas – e isso muitas vezes era explícito em decretos e leis. Um exemplo do que observo aqui é o esporte, prática à qual está intimamente associada: como se sabe, a atividade teve um crescimento qualitativo visível no Brasil pós-guerra, e o estado não hesitou em lançar mão de argumentos - *esporte é cultura, esporte é educação* - que certificando sua legitimidade no contexto social, propiciavam sua entrada na escola e facilitavam a conquista de financiamentos (BRACHT, 1986).

A propósito, parece inclusive haver um consenso entre os professores que elaboraram estudos a respeito - a saber, CASTELLANI FILHO (1988), GHIRALDELLI JUNIOR (1988), BETTI (1991), BRACHT (1992) e SOARES et al. (1992) - para os quais o ensino da Educação Física nas instituições educacionais, reduzido à prática de algumas modalidades esportivas e pautado pelo alto rendimento foi uma ação racional do Estado para: (a) Adestrar fisicamente os escolares, tendo em vista o aumento do rendimento produtivo no mundo do trabalho; (b) Formar atletas profissionais, considerando os possíveis benefícios políticos de conquistas esportivas no cenário internacional; e (c) Desviar a atenção da população de questões sociopolíticas pelo uso político do esporte.

Todos esses estudos caracterizam-se por uma visão estrutural extremamente ampla e um tanto arbitrária: a Educação Física estaria em crise porque – dentre outras razões – o governo autoritário instalado no Brasil pós-64, na tentativa de consolidar sua ideologia, fez uso das atividades desportivas (e da Educação Física em geral) no sentido de anestesiar a consciência e amainar a participação popular nos processos reivindicatórios e decisórios. Então teria o governo produzido e divulgado uma certa abordagem de uma Educação Física que se consolidou de uma forma incontestável, sem que os profissionais da área pudessem contrapor-se às suas medidas arbitrárias e autoritárias (OLIVEIRA, 2003, p.45).

Esse movimento de subserviência ao modelo de desenvolvimento econômico emplacado pelo regime militar é observado ainda na fala de Castellani Filho (1988) ao comentar sobre a relação da Educação Física com a escola, de modo geral, e seguramente com a ETFBA:

Teve ela [a Educação Física] – dada a contundente presença tecnicista nas Leis n. 5.540/68 e 5.692/71 – reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. Esse caráter instrumental, evidencia-se ainda mais quando o Decreto n. 69.450/71, em seu artigo 1.º, refere-se a ela como sendo “...*ATIVIDADE* que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional [...] (p. 107, grifo do autor).

Assim, se, a Educação Física destinava-se a fortalecer o projeto de educação liberal-burguês no projeto educacional da ETFBA, é na certeza dessa brecha que se acredita que o processo educacional deve intervir de modo contundente para a formação do trabalhador. Vale ressaltar que num futuro breve, essa situação em que se encontrava a disciplina acabaria por tornar desinteressante aos pensadores e pedagogos intelectuais mantê-la como componente curricular (BRACHT e ALMEIDA, 2003). Para ilustrar, destaco a formação de um movimento contrário à subordinação encaminhada pelos militares nas instituições escolares, nas diferentes ambiências, como aponta Fartes (2009), fazendo eclodir na instituição reações de resistência e não condicionamento às ordens postas com manifestações que se estendiam desde

a ocasião da prática educacional, à qual são inerentes elementos de contradição, ao chão das fábricas. Uma de suas consequências foi a saída de muitos intelectuais, da área da Educação Física, do país em busca de cursos de pós-graduação que por aqui não existiam e nem eram permitidos, não só se caracterizando como um exemplo da luta contra a opressão econômica e cultural dominantes, mas ainda ameaçando mesmo a sobrevivência da disciplina (em virtude dos contornos assumidos para o projeto de educação hegemônico em voga).

Embora muito haja disponível para estudo sobre a participação dos militares na *grande política*, como os golpes e intervenções armadas, pouco se conhece do efeito que pode exercer sobre a sociedade, aquela que, assim como o Serviço Militar obrigatório e a Educação Moral e Cívica, fizeram-se (quando não ainda se fazem) presentes no cotidiano de grande parcela da população jovem por décadas.

Para Bourdieu (1986), os indivíduos tiveram liberdade de se associar a grupos dos mesmos interesses, para desenvolver diversas atividades, inclusive as esportivas, mas a partir do momento em que as instituições e clubes passaram a realizar trocas esportivas, começou-se a padronizar determinadas práticas (até então, diferentes em cada instituição) e, conseqüentemente, limitar o desenvolvimento da cultura esportiva que se construía nessas relações.

Para aprofundar tal compreensão, considero importante evocar a forma pela qual o Estado usou fazer da Educação Física mecanismo de fortalecimento dos interesses em vigor, já que

[...] as políticas públicas, principalmente a federal, encaminhou uma incorporação do esporte escolar ao sistema esportivo nacional, sendo aquele, em muitos casos, orientado pelos órgãos que possuem vinculações com o sistema esportivo *stricto sensu*. Estabeleceu-se uma relação de mútuo condicionamento: ao componente curricular educação física é colocada a tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento, sendo considerado a base da pirâmide; e a instituição esportiva, com o discurso da saúde e da educação, lança mão desses argumentos para conseguir apoio e financiamento público e alcançar legitimidade social (p. 91).

Esses indicativos já sugerem o quão completo era o controle do capital sobre os trabalhadores. Não à toa a LDB/1971 gerou muita polêmica e resistência por parte dos especialistas e educadores, notadamente quanto ao acréscimo de disciplinas

profissionalizantes específicas em detrimento de disciplinas gerais, com caráter propedêutico, o que o Governo Federal procurou “corrigir” seguindo uma lógica que orientou suas decisões durante toda a década de 70: motivado pelo calor intenso das muitas críticas, por meio da lei nº 7.044, extinguiu a *profissionalização compulsória*, substituindo-a pela *preparação para o trabalho*, expressão que Cunha (1985) considerou imprópria e imprecisa, já que embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer composição de formação.

Em 1978, uma nova reforma na Educação Profissional, com a lei nº 6.545/1978, transformou 3 Escolas Técnicas Federais em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), a saber: Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A Escola Técnica Federal da Bahia somente foi elevada à categoria de CEFET em 1993, adquirindo então o direito de oferecer cursos de graduação e pós-graduação.

Entre o final da década de 70 e início de 90, dois acontecimentos exerceram importância fundamental na história da Educação e da Educação Profissional no Brasil, quais sejam: a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se tornou referência para todas as demais leis do país; e a elaboração da Lei Darcy Ribeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/1996 – esta, incorporando as mudanças emplacadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), referentes às políticas neoliberais, em seus artigos<sup>13</sup> 39, 40, 41 e 42, acabou incidindo de forma direta sobre a Educação Profissional, concebendo-a de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (LEAL NETO, BRITO e ANTONIAZZI, 2009 in FARTES e MOREIRA, 2009).

Ainda dentre os fatos históricos que marcaram a trajetória da disciplina naquele período está a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, em 1978, na cidade de São Caetano do Sul – SP, com o grande desafio de lutar pela liberdade política e democratização cultural e científica na conjuntura de uma ditadura militar que, aliás, caracterizava não só Brasil, mas significativa parte da América Latina. Em virtude da emigração de muitos intelectuais da área, em busca de especializações não existentes e nem permitidas por aqui (CASTELLANI FILHO,

---

<sup>13</sup> Em 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.741 que altera os dispositivos da LDB de 1996, exceto o artigo 40.

1988), como já exposto anteriormente, a instituição tornou-se fonte de crescente interesse coletivo, não só pelas demandas específicas da área, mas também pela contribuição em mudanças profundas no cenário educacional.

O CBCE nasceu da necessidade de uma instituição forte, habilitada a legitimar o conhecimento produzido na área da Educação Física e Esportes, bem como possibilitar sua veiculação e a instalação de um espaço de diálogo e congregação de experiências entre intelectuais. Vale destacar o desafio de superar as orientações técnicas da Federação Brasileira de Medicina Esportiva, a fim de oferecer cidadania acadêmica aos associados e legitimidade à própria área, o que deu origem ao fórum permanente – O CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

Memória viva desse período histórico, o Sujeito de Diálogo desta investigação, SD2, professor de Educação Física formado em 1981, destaca seu ingresso na ETFBA como consequência dos inúmeros processos desencadeados pelo final da Ditadura Militar no país e início da redemocratização. Seguramente, num processo mais participativo de conquista do poder (sob os princípios da democracia) torna-se mais clara e fácil a compreensão acerca do fortalecimento do projeto militar através do uso da escola:

[...] Eu cheguei aqui na escola transferido do Colégio Militar, em 1988 ou 1989. Eu fiz concurso lá, passei no concurso prá lá e trabalhava lá. Mas com a queda da ditadura o Ministério da Defesa ou do Exército não queria mais assumir escola nenhuma. Só ficaram 4 no Brasil, com a escola de formação de cadetes, no Rio, em Recife, Manaus e não lembro a outra. Os militares não estavam mais no poder e não queriam mais assumir nada, e a gente ouvia isso pelos corredores.

Em relação à mesma questão, SD3, ex-militar e também professor, formado pela Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro, na década de 70, aponta mais especificamente para a Educação Física, naquele momento, dentro da ETFBA, oferecendo detalhes que contribuem para a visualização da história da área e suas nuances.

Eu entrei lá na ETFBA junto com o SD 2. A gente era do colégio Militar e fomos transferidos prá lá porque o colégio ia acabar. Deram pra gente a opção de ir pra Manaus, Rio de Janeiro, ou na Universidade Federal aqui na



Bahia. Mas na Universidade a gente ia dar aula, mas não poderia assinar a caderneta, não podia um monte de coisas por causa das burocracias. Aí dissemos: vamos embora pra escola, que na época, por incrível que pareça, pagava melhor que a Universidade.

Conforme se pode captar nas falas dos Sujeitos de Diálogo, através das memórias que remetem a um cenário de mudanças em âmbito geral, indícios da busca dos professores de Educação Física por autonomia intelectual são marcadamente percebidos na rejeição à ideia de ir para a Universidade, o que embora pudesse significar um salto qualitativo de status em suas carreiras - haja vista a representação de intelectualidade e resistência organizada da instituição durante a Ditadura - atacava algo que se lhes configurava como caro. Nas memórias de SD3 aparece claramente a noção de que resolver o vínculo profissional era menos importante que ser efetivamente um profissional (na mais abrangente acepção da palavra).

Trago Gramsci para ajudar a entender que os intelectuais orgânicos fazem parte de um organismo vivo, por estarem conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais. Ao fazer parte ativa nessa organização

[...] se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política, que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, apud SEMERARO, 2006, 377-378).

Classificando como orgânicos os intelectuais, Gramsci (apud SILVA, 2010, p. 97-98) atribui lhes a função de [...], *mediador entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil), tem um papel importantíssimo na organização dos atores sociais, no processo de articulação de estratégias para criar hegemonia da classe trabalhadora*. Daí depreender-se que a cultura hegemônica em vigência pode ser uma ação de poder: a) Ideológica que mantém a “sociedade dirigida” pelo grupo dominante ou por uma ação de poder; ou b) Ideológica “de sujeitos críticos e

cientes do processo/momento histórico em que vivem”. Em ambos os casos a ideologia faz-se presente, sendo, porém, exercida de formas diferentes no espaço político e social.

O que o professor SD3 aponta como lembrança viva de sua história na instituição, sugere uma luta solitária, mas representativa de um ideário trabalhado na formação em Educação Física nas escolas militares, conforme apontado na alínea “a”, mas que transcende para alínea “b”, à medida que o professor compreende o projeto formativo e os interesses ideológicos postos no projeto de nação defendido pelos militares à época, mas elabora um projeto próprio de formação que se desvincula antagonicamente desse primeiro.

Cabe destacar que ao considerar todos os homens intelectuais, Gramsci também considera importante que sejam estudados e compreendidos a partir de suas concepções do mundo e da vida (PORTELLI, 2002). Ele enfatiza que a ideologia da classe dominante, que se direciona para a sociedade e sobre ela exerce domínio, é o [...] *cimento que une a estrutura da sociedade capitalista. Esta ideologia é elaborada pelos intelectuais orgânicos desta classe que detém este poder* (SANTOS NETO, 2009, p. 7). Assim, Gramsci<sup>14</sup> defende que a intelectualidade do ser humano deve ser buscada, identificada e compreendida [...] *no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais* (GRAMSCI, 2011, p. 18).

Coadunando com o pensamento de Gramsci sobre a intelectualidade dos homens, trago mais um fragmento das memórias de SD3, quando apresenta o que fora apreendido por ele no curso de formação da Escola de Educação Física do Exército e como ele materializava esse conhecimento em sua prática cotidiana.

[...] eles faziam um concurso no Brasil todo, e aí selecionava os melhores. Eu estava em Porto Alegre, e a gente fazia um teste prático e um teste escrito pra entrar na escola. Então tinha que ter o segundo grau completo e enviava também o currículo. Até depois que entrava na faculdade era assim: a depender da matéria, nas práticas, tinha uma avaliação em que era 40% teoria, 30% prática e 30% era o que eles chamavam de Estilo. Porque eles diziam pra gente o seguinte: você não tem como ensinar se não sabe

---

14 Produção de Antonio Gramsci (1891-1937) Caderno do Cárcere, volume 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

fazer, e fazer bem feito. Então, o Estilo valia 3, a performance 3 e a teoria 4 pontos, que dava 10, a depender da matéria.

[...] o que a gente sentia da ditadura, entre os colegas, é que mesmo sendo militar, você tinha medo da ditadura. O povo diz que a ditadura foi ruim para os civis? Foi nada! Foi muito pior pra gente que era militar. Eu tinha medo de alguém me entregar, porque qualquer besteira era vista como um problema, se você recebesse uma ordem tinha que cumprir, não tinha jeito. Mesmo que você não quisesse, que soubesse que era errado tinha que fazer senão era preso, detido, responder processo e até ser expulso. Se ele dissesse: vai lá e mata o cara, faz uma tocaia. Tinha que ir. Você não tem escolha. [...] Eu passei por situação assim, lá em Porto Alegre, mas não com civis, foi mais com soldados desertores, e eu tinha que prender. Eu trabalhava muito tempo no que chamavam de Pelotão da Fumacinha: todos os militares do Brasil que tinham algum problema com drogas, principalmente a maconha, vinha pra Porto Alegre, na RCG – Regimento Cavalaria de Guarda. Numa vez, um colega subiu o Morro da Cebola e teve o Jeep metralhado e o General mandou eu ir buscar, porque escolhiam sempre o solteiro (porque o cara que não tivesse mulher, filhos teria mais medo de se expor), que é mesmo mais ousado. Vá lá e traga o cara, vivo ou Morto. Mas aí eu falei o seguinte com ele: eu vou reunir os meus homens e o Sr. vai dar a ordem aqui, na presença de mais pessoas. Eu nunca tive dúvidas que era assim que eu tinha que fazer.

Essa atitude que inicialmente e no contexto histórico que se coloca é facilmente considerada de resistência, para mim também é indício de exercício e luta pela autonomia intelectual que a missão de ser professor exige. Mais adiante, apresentarei outras memórias desses sujeitos de diálogo, cujas posturas, somando-se, permitem compreender que, a despeito do que a história oficial da Educação Física brasileira revela, houve sim protagonistas da área, nas décadas de 70 e 80, que construíram proposições acerca de seu papel social na escola. De modo geral, vê-se com isso que Castellani Filho (1987), contribuiu para a edificação de uma história oficial da Educação Física alinhada ao não pouco descaso de teóricos e professores que a tratavam como elemento menor, secundário, no processo educacional.

#### 4.3 ESPORTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A temporalidade e o contexto político sofreram forte influência das leituras de Mauro Betti (1991), Lino Castellani Filho (1988) e Ricardo Lucena (1991), que associaram a Ditadura a uma época de “*esportivização*” das aulas de Educação Física, em

trabalhos que não constituíam propriamente estudos históricos, mas se justificavam como tal, devido à escassa produção de material sobre a história da Educação Física no período.

No plano macro das leituras dessa história que se oficializou no Brasil, e foi legitimada pelos cursos de formação de professores da área, referendava-se a Educação Física como instrumento de veiculação da ideologia dominante, que tanto era aplicado de forma alienada quanto era usado a serviço da alienação das massas. Sem pretensão nem motivação para negar o descrito acima que, de fato, representa uma realidade concreta, faço notar noutro lado dessa experiência temporal com a área, através do mergulho nas memórias dos sujeitos de diálogo dessa pesquisa, a revelação de outras versões da história, recheadas de preocupação com a formação humana e, em alguma medida, de crítica.

A propósito, saliento que não à toa fiz menção à criação do CBCE neste trabalho, já que sua contribuição foi determinante para a compreensão dos cenários configurados ao longo do tempo e de inegável importância nos avanços alcançados e nas demandas por mudanças, notadamente no interior dos 12 GTT's em que está organizado. Através do incansável debate em torno da Educação Física e suas relações com as instituições formais de educação, a entidade desempenhou papel de destaque na elaboração de políticas públicas envolvendo a Educação Física escolar, e tudo dela emergente, especialmente através da realização de jogos estudantis, uma prática tradicional na Escola Técnica Federal da Bahia e depois no CEFET/BA.

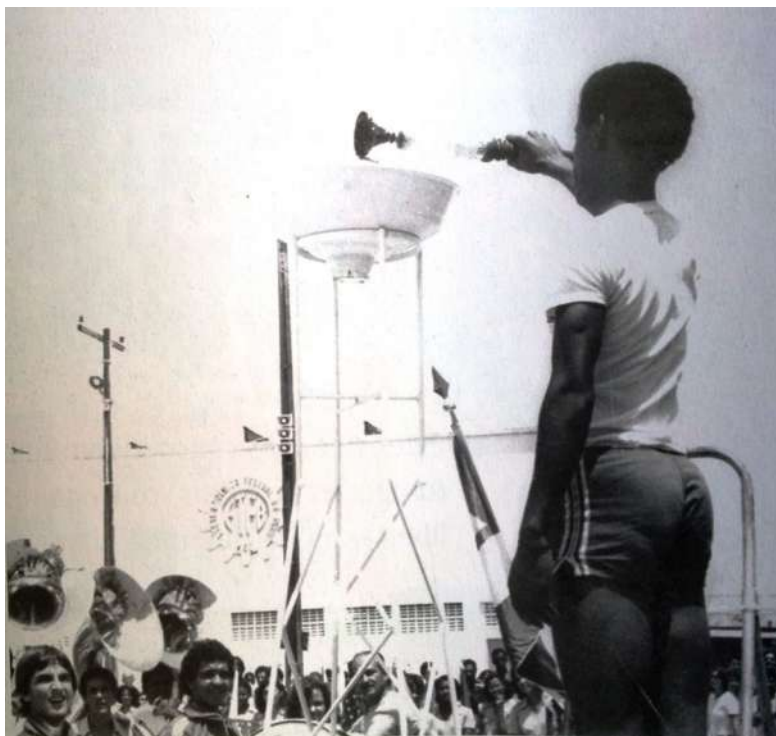
Só para elucidar o relevante papel dos jogos estudantis nessa instituição, assim como nas escolas brasileiras no período histórico em tela, recorri ao antropólogo Roberto DaMatta (2006), quando buscou as razões pelas quais os brasileiros identificam-se mais com a Copa do Mundo do que com os Jogos Olímpicos, analisando o elo entre o local/global nos dois eventos.

A ideia central do autor é que tanto os campeonatos mundiais de futebol quanto os Jogos Olímpicos são ocasiões nas quais o ideal de igualdade universal é dramaticamente elaborado e celebrado, porém, na prática, cada um dos eventos apresenta isso de um modo - as diferenças são exploradas a partir dos cerimoniais de abertura dos dois eventos.

Os Jogos Olímpicos foram *reconstituídos* no contexto do final do século XIX e início de século XX, a partir da experiência *moderna e individualista*. Não por acaso, o evento dramatiza essa relação. Para DaMatta (2006) o componente individualista é notável no evento olímpico, que valoriza as conquistas individuais (*o atleta-herói*) associadas estreitamente à imagem do indivíduo moderno que é autônomo e livre, globalizado e, portanto, cuja identidade é descentrada e instável. Esse indivíduo, pretensamente, representa uma comunidade internacional e não um país. Entretanto, outros momentos estruturais da cerimônia de abertura enfatizam exatamente o oposto dessa noção individualista quando, por exemplo, os atletas desfilam sob suas bandeiras nacionais. O viés nacionalista está presente de tal modo que as equipes têm suas bandeiras, seus hinos e delegação de jogadores nativos e os jogos acabam sendo um terreno propício às paixões patrióticas e nacionalistas.

A criação do *atleta-herói* interessava sobremaneira à instituição militar, quando à frente do país, haja vista a larga possibilidade de ser identificado com o projeto de ordem e disciplina engendrado em prol do desenvolvimento nacional, ainda que para isso houvessem de ser misturados os papéis sociais de estudantes/escolares e atletas, assim como o do professor de Educação Física com o treinador de esportes.

Imagem 8: Acendimento da Pira Olímpica em 1960, na ETFBA.



Fonte: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASÍLIA, 2012, p. 222).

Caracterizados originalmente por se constituírem em rituais de celebração aos deuses, os Jogos Olímpicos reuniam os atletas da Grécia Antiga em competições que eram realizadas em, pelo menos, quatro diferentes cidades-estados, com destaque para Olímpia. Datam do período de 776 a.C. a aproximadamente 394 d.C., quando por ocasião do domínio romano foram banidos, devido a questões religiosas, sendo somente revitalizados cerca de 1500 anos depois, pelo barão francês Pierre de Coubertin - a partir daí, foram sendo redimensionados, a cada edição, até chegar ao tempo e formato atuais. Os primeiros Jogos da Era Moderna ocorreram em Atenas, no ano de 1896 (MEDEIROS, 2012).

Segundo DaMatta (2006), pela forma como se organiza e fundamenta, o evento promove uma mediação das efetivas diferenças sociais e políticas existentes entre os países ali representados, ao mesmo tempo que salienta o ideal de igualdade, de universalidade. De certo modo, esses jogos fazem mais uma mediação entre um universalismo internacionalista, fundado na ideia do indivíduo como representação

da humanidade, e as forças locais e regionais do nacionalismo que, paradoxalmente, o próprio individualismo desperta, provoca, estimula e mantém.

A implementação dos Jogos estudantis na ETFBA é fruto de uma cultura forjada ao longo dos anos no âmbito mundial, conforme citado, mas seguramente, é um tipo de atividade que foi se legitimando no contexto da Ditadura Militar à frente do país, com a contribuição das próprias histórias de vida dos professores que compuseram esse cenário. Para Young (1981 apud SACRISTAN, 2000) existe uma forte relação entre as crenças epistemológicas dos professores e os estilos pedagógicos que elegem em suas práticas, mas como a sociedade é fortemente marcada pelo cientificismo, a pressão exercida sobre os docentes fragiliza a possibilidade de adoção de estilos hermenêuticos e críticos no cotidiano do trabalho pedagógico.

Para Sacristan:

[...] a epistemologia implícita do professor quanto ao conhecimento é uma parte substancial de suas perspectivas profissionais, configurada ao longo de sua experiência, na formação inicial como professor e inclusive como aluno. A qualidade da experiência cultural que os professores têm vai deixando-lhes um sedimento ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. Perspectivas que colocará em ação quando tiver que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam (2000, p. 182).

Nas memórias de SD3 aparecem indícios dessas perspectivas epistemológicas em impressões que remetem à sua formação como aluno e depois na formação inicial de professor, oportunizando à história considerar não somente a leitura direta de que, por exemplo, os jogos estudantis eram fruto da ideologia dominante, do projeto de nação dos militares, mas também a apreensão de que esses professores têm condições efetivas de tomar contato com essa ideologia e conferir sentidos e significados próprios a essas práticas, de modo a elaborar um novo projeto. Para expor como foi construindo suas ideologias acerca do papel da Educação Física na escola ele diz:

[...] Eu sempre gostei de Educação Física. Na época de estudante, no ensino superior de Engenharia Mecânica, lá em Porto Alegre, eu participei das Olimpíadas Universitárias, que foi em Santa Maria- RS. Eu era bom em 400 metros rasos, e perdi para um cara por pouco, e depois, ele foi recordista mundial. Então, antes de vir para o quartel eu já gostava do

esporte, e lá, as escolas vinham fazer a Educação Física dentro do quartel, por não tinham nenhuma estrutura. O exercito oferecia um militar pra essas aulas de Educação Física, sem ser formado mesmo porque não existia isso, e lá tinha pista de Atletismo, quadras e campos. [...] É que as Forças Armadas incentivavam muito o Esporte porque fora de lá não tinha nada. Na verdade, eles gostavam porque projetava a instituição. O colégio que ganhava uma olimpíada era tido como o melhor colégio. Pra sociedade lá fora, o que destacava o colégio era uma vitória assim. Era isso que dava notoriedade e respeito a escola. [...] E lá, quem fazia esporte era privilegiado, tinha certas regalias, por exemplo: eu treinava de manhã e de tarde, e se depois disso ainda tivesse que tirar um plantão à noite, era complicado. Então, tínhamos os plantões mais espaçados.

Para o professor SD3 esse movimento de valorização do Esporte pela instituição era fundamental para a valorização da instituição. Ele continua:

[...] hoje em dia, tem olimpíada de tudo: de matemática, de física. E você veja: se um aluno da escola ganha uma olimpíada desta, colocam logo uma faixa divulgando para a sociedade. Isso projeta a instituição. E na época, essa projeção era feita pelo esporte. Aquilo que hoje é intelectualmente valorizado (matemática, física), era o contrario naquela época. O esporte era até, assim, mais importante do que essas matérias. O esporte projetava mais a instituição do que o próprio ensino. Quando eu entrei na escola, tinha um ginásio e as duas quadras, e o diretor que foi no Colégio Militar buscar a gente pra vir pra cá, falou bem claro: eu quero os professores do Colégio Militar pra a aula de Educação Física porque preciso botar ordem na casa, precisamos disciplinar os alunos, porque as coisas por lá andavam muito “a migué”. [...] E eu acho que a gente conseguiu isso com os campeonatos e jogos que a gente fazia. A gente conseguia. Colocava todos os inspetores lá, organizava tudo direitinho, e mesmo assim tinha briga. Não tinha um campeonato que não tinha briga. A briga era até mais esperada que o próprio jogo (risos). Não era briga, era uma confusão gostosa, que envolvia todo mundo. Era quase parte integrante do jogo.

A partir desse relato, o professor passa a orientar suas memórias da organização curricular, ou melhor, da forma como se materializava. Parece-me que é esse olhar direcionado ao currículo de Educação Física que oferece elementos para a compreensão de como aconteceu o processo de autonomia intelectual do professor de Educação Física, nessa escola, e ao mesmo tempo revela os elementos de sua experiência cultural como fundamentais para o exercício da docência em suas especificidades:



[...] Como que a gente conseguiu fazer aquilo que o diretor da ETFBA nos pediu? O que ajudava muito era que o aluno escolhia o que ele queria fazer. Ele escolhia o esporte na matrícula: quero fazer vôlei, basquete, ou seja, ele fazia aquilo que ele gostava. Se o aluno faz o que ele gosta é fácil de o professor conduzir. O aluno fazia um esporte por ano, e ele saía daquele ano sabendo jogar aquele esporte. Ele saía bom. E aquele que não queria fazer esporte, então escolhia fazer a Educação Física, que era mais ou menos assim: faz Educação Física aquele que não quer nada com esporte. Cada professor tinha também que pegar uma turma de Educação Física, porque eram pouquíssimas turmas. [...] Na Educação Física, eles faziam exercícios, corrida, uma recreação e depois uma aula de um esporte, mas sem ensinar a técnica daquele esporte. Dava a bola e deixava ele jogar o vôlei como ele sabe. Era mais como um lazer.

Apesar da presença de duas instituições (Educação Física e Esportes) na escola, ainda que unificadas pelo codinome de Educação Física, é possível identificar a hegemonia do esporte, já sinalizada por outros tantos autores da área. Porém, outro mergulho nas memórias desse professor oferece o entendimento de sentidos atribuídos ao ensino do esporte, que se aproximam muito de um projeto de formação social – e até mais deste do que daquele, colocado em curso pelos militares.

As turmas de esporte eram no máximo de 20 alunos. A afinidade entre professor e aluno era muito mais numa turma de 20 do que de 45 alunos. Além disso, os alunos faziam algo que gostavam e o professor ensinava somente aquilo que ele também gostava, de um jeito que isso deixava você bem próximo do aluno e podia trabalhar melhor, se dominava melhor a turma. Pra se ter uma ideia: aos sábados eu dava um *aulão* de Karatê, que juntava 111 alunos. Porque que hoje não dá 10 alunos? Porque? Vou te dar um exemplo, de como os alunos que faziam esporte tinham mais chance de ser pessoas melhores. Num *aulão* deste, coloquei eles em duas fileiras pra fazer sombra, e percebi que um aluno estava me afrontando, e eu vi logo que ele era capoeirista. Eu disse pra ele: calma meu amigo, só estamos fazendo sombra, não tem ninguém lutando ainda. Ele insistiu. Eu falei mais duas vezes, e aí vi que os outros alunos estavam olhando aquela afronta que aluno estava me fazendo, esperando o que iria acontecer. Mas eu fui deixando porque eu tive uma lição na minha formação, na escola, que depois eu te falo, e eu deixei chegar naquele ponto porque eu queria passar também essa lição pros alunos. Quando esquentou muito, eu dei uma Shibaray nele, botei no chão e estrangulei. E disse a ele: bate! Agora vou lhe soltar quando você bater. Ele tinha feito capoeira, tinha feito judô e então, sabia o que estava fazendo. Eu não ia machucar, mas queria que aprendesse a ser humilde e batesse. E ele bateu. Sentei a turma toda no chão, e falei que eu podia ter parado bem antes essa luta e não deixar chegar onde chegou, mas eu deixei pra eu poder passar a vocês o que me aconteceu na escola. Isso que aconteceu na aula aqui hoje, foi igualzinho

comigo quando eu era aluno. Não é porque hoje eu sou professor que não tenha feito besteira quando aluno. Se eu contasse o fato antes, vocês poderiam dizer: ah, é história dele só pra dizer que tem lição pra nós. Mas não, eu queria que o fato chamasse atenção de vocês pra eu poder contar. Quando eu era aluno do curso de Educação Física, já homem adulto, a gente estava fazendo aula de boxe. Eu fui pra cima do meu professor achando que eu ia bater nele, igual ele fez aqui. O resultado disso foi que quando eu acordei a única coisa que eu via era o teto, deitado no tatame e sem saber o que tinha acontecido. Eu não sabia de que lado tinha vindo a pancada, mas me lembro bem que ele me mandou me acalmar e eu não me acalmei. Não doeu, não senti dor, nada. Mas eu apaguei. [...] Então, eu deixei chegar nesse ponto porque eu queria ensinar isso aos alunos, e também porque sabia que, a qualquer momento, eu poderia dominar ele. Ele só dominava a capoeira e eu várias artes marciais. Se eu percebesse que ele pudesse me bater eu nem teria avançado. Aí você vê: tem professor que acha que é perfeito, mas eu não sou perfeito. Eu errei muito antes de ser professor e agora também, e o aluno precisa entender que qualquer um pode cometer erros, mas saber corrigir também. A gente é um pouco de tudo que a gente viveu!

O que se observa nessa referência de SD3 é que ele, professor, utilizava o currículo que lhe era apresentado por diversas vias e não meramente como um usuário, um consumidor. Nem para melhor, nem para pior, mas como um terreno passível de variados significados e sentidos, o que ajuda a definir sua própria concretização sob a forma de ensinamento. Para Stenhouse (1984) esse perfil de professor tem papel de perito com certo domínio de conhecimento e sensível a valores que ele atribui a sua prática pedagógica, pois sabe de seu poder deformador, agigantado pela importância e autoridade do posto de docente.

Vejo que a realização dos Jogos Estudantis na Rede Federal de Educação Profissional significou: primeiro, uma ascensão no status da Educação Física através do Esporte, demonstrando conhecimento hegemônico da área nesse período; depois, o fortalecimento do pensamento idealista de sociedade estabelecido através da difusão de valores reconhecidamente importantes para a formação do cidadão, como a disciplina, a força, a competição e a vitória.

SILVA (2009 In FARTES e CARDOSO, 2009, p. 112), confirma a presença do Esporte em diferentes ações e eventos promocionais da instituição, ainda que não se tratasse exclusivamente de atividades (efetivamente) esportivas:

[...] organização de festividades, do conagraçamento em datas significativas do calendário cristão, e na constante valorização da ordem e da disciplina – não apenas entre alunos, como também na busca de assegurar um corpo técnico e docente de valorosa idoneidade moral. Desta forma, toda manifestação de oposição era severamente criticada, valorizando-se muito a palavra consenso como a grande capacidade de organizar e dirigir a escola.

Outro sujeito de diálogo desse estudo, SD2, professor da ETFBA desde 1987, traz um indício do quanto o esporte era importante também no CEFET/Ba, baseando-se no fato de que, *na verdade, houve uma época aqui na escola em que 50% ou 60% da área construída era destinada as práticas de Educação Física e Esportes. Eram campos de Futebol, Pista de Atletismo, mais as quadras, vestiários masculino e feminino e a Sala de Ginástica.*

Se, noutros tempos, a ausência de estrutura física chegou a propor a escassez – ou mesmo inexistência – de Educação Física na escola, agora, com o interesse dos militares em aplicar o esporte na solidificação do seu projeto de nação e poder, as tais edificações multiplicaram-se.

No entanto, o mesmo SD2 denota que a transformação em CEFET e, com isso, a ampliação da oferta de cursos, ocasionando uma nova demanda por espaço físico para a instalação de laboratórios e salas de aula, apontou para o aproveitamento das estruturas físicas antes voltadas à execução de aulas de Educação Física – se, antes, as questões de espaço físico eram resolvidas através de negociações políticas, dessa vez, o projeto de redemocratização do país ganhava espaço (com licença para o trocadilho), trazendo severas críticas à “esportivização” e tecnicismo da área desde o início da década de 1980. Tais críticas incluíam questionamentos a respeito da função social da disciplina nos currículos escolares, atentando para a configuração hegemônica das aulas, assim como seus fins, muitas vezes confundidas com as de clubes esportivos, ou seja, voltadas à formação de atletas.

Imagem 9: Prova de Atletismo num evento esportivo em 1960.



Fonte: Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASÍLIA, 2012, p. 225).

Durante o levantamento das memórias que enriquecem a investigação que culminou neste trabalho, dois dos meus sujeitos de diálogo (SD2 e SD3), docentes da escola desde os tempos da ETFBA, expuseram que o conhecimento que compunha o currículo de Educação Física naquele período não era necessariamente estruturado por professores. Assim como os livros-textos e os Cadernos do Professor dos tempos atuais, na década de 70 havia os Cadernos, que vinham em edições fragmentadas - Caderno Técnico e Caderno Didático - e eram entregues pelo departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura. SD2, aliás, além das lembranças que revelaram até as formas de utilização desses materiais, trouxe exemplares que tinha guardados em seus arquivos pessoais.

Imagem 10: Caderno Técnico e Didático (MEC, 1973).



Fonte: Arquivo pessoal do Sujeito de Diálogo 2

Elementos da política educacional nacional liderada pelos militares e executada em parceria com a ideologia estrangeira norte-americana - que reforçava concepções disciplinadoras e forjadas para o projeto de nação em curso, corroborando para uma tendência de apoio ao ensino técnico -, esses cadernos faziam parte da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), que visava *conscientizar o país para a importância da prática de atividade física integrada à educação, ou seja, criar e desenvolver uma mentalidade favorável à Educação Física que poderíamos denominar – mentalidade desportiva*” (MEC, 1971).

Segundo Pinto, Vago e Faria Filho (2011), cerca de 4 bilhões de Cruzeiros, reajustados até o ano de 1985, foram investidos na campanha que se configurou inédita, já que não se tinha conhecimento de investimento de tal envergadura em uma política para a Educação Física e o Esporte no Brasil, até aquele momento histórico – a propósito, foram produzidas 11.600.000 peças gráficas (entre cadernos, revistas em quadrinhos, desporters, revistas científicas, folders, etc.), filmes técnicos, vídeos e vinhetas para TV, displays para exposição, spots (propaganda de rádio) e até palestras.

A extravagância colocava, dessa forma, a ETFBA em situação de tensão entre: de um lado, o que se planejou acontecer e, do outro, o que realmente aconteceu. É lógico que os professores/as, principalmente, estavam em constante alternância

entre apoio e resistência, ora concordando, ora discordando, mas nunca reproduzindo o ideal tal e qual houvera sido planejado e/ou pensado. Para além das influências políticas dos professores militares, percebe-se também um portfólio de matrizes teóricas presentes na formação profissional, colonizadas pelo fenômeno esportivo, porém, cada qual com suas próprias premissas, sentidos e significados, o que decorria naturalmente da autonomia intelectual dos professores. É certo então que em alguma medida o currículo de Educação Física da ETFBA constituía um material elaborado para fins de campanha de *esportivização* da sociedade, mas isso acabava sendo realizado sob o limiar de intelectualidade, forjado noutros espaços de experiências humanas, que os docentes conseguiam levar para suas aulas, dando ainda mais relevo à condição de contradição que é inerente à instituição educacional.

Em Sacristan (2000, p. 180) encontro apoio para essas ideias quando diz:

A estrutura de ideias pedagógicas dominantes, que num momento se propõem como adequadas para racionalizar a prática, podem acentuar nos professores o papel de técnicos submetidos a regulações precisas ou o papel de elaboradores mais criativos da ação em contextos indeterminados e abertos. A mesma crença de que a pedagogia possa e deva ser uma técnica rigorosa ou um conjunto de princípios abertos a serem interpretados e acomodados condiciona a concepção da competência docente e serve de argumento para uma opção política ou outra.

É no depoimento de SD3, em especial, que aparecem indícios da opção por uma política muito mais coerente com as crenças individuais do que com o projeto de nação em curso, imposto. Isso, no entanto, não invalida o fato de que as práticas curriculares dos professores de Educação Física da ETFBA, manifestadas nas diversas formas de ordenamento, disciplina e obediência às normas sociais, incorporaram estilos e posturas adquiridos quando da formação militarista da Educação Física.

Além dos cadernos, outro material apontado pelo professor SD3, como referência curricular para as aulas de Educação Física da ETFBA entre as décadas de 70 (final) e 80, foi a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos que, diferente dos Cadernos Técnicos e Didáticos, não trazia orientações diretas para a organização das aulas, mas artigos de autores pós-graduados fora do país – nas edições apresentadas pelo professor, no entanto, ficou evidenciada a participação de pouquíssimos autores brasileiros.

Imagem 11: Capa e Índice da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, n. 35, 1977



Fonte: arquivo pessoal de SD3

Reconheço o esforço e resistência identificados nas memórias de SD3, mas devo destacar que ao apresentar os materiais da campanha, assim como o currículo utilizado no período de ETFBA, o professor demonstrou não apresentar um conhecimento mais aprofundado acerca de suas reais finalidades, posicionando-se de forma contrária à necessidade em fazer/pensar um currículo de Educação Física, já que a escola também oferecia suficiente liberdade à área para isso, pois o MEC enviava esses materiais para a escola, mas *a gente só se reunia pra definir o quê dessas revistas cada um ia ensinar.*

É necessário que se reconheça o ambicioso projeto que orientava as decisões dos militares no intento, que logrou êxito por 20 longos anos, de intervir em vários segmentos da sociedade, efetivamente com as seguintes ações: construção de instalações esportivas, formação do profissional de Educação Física, formação continuada sobre a sociedade de modo geral, por meio da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo, dentre outras ações e medidas. SD 2 e 3 apontam com clareza algumas das realizações desse que foi o período em que mais se injetou recursos na construção de estruturas físicas para a execução de aulas de Educação Física - algo que os colocava numa condição de prestígio dentro da instituição, já que aproximadamente 60% da área construída valorizava a prática esportiva. E, se, aqui é possível identificar os discursos e estratégias utilizadas pelo governo

brasileiro para justificar a presença do esporte nas aulas de Educação Física, perceber condutas de resistência confrontando tal política também o é. Os primeiros, manifestos nas orientações dos cadernos didáticos e técnicos, ocupando-se dos elementos técnicos para fins de representação dos valores daquela nação; as segundas, expressas no depoimento de SD3 quanto ao seu esforço em garantir uma formação de caráter através do ensino do esporte por via diversificada da politicamente imposta.

Pra vc ter uma ideia, eu estava um dia aqui na orla, num restaurante, eu, minha mulher e minhas duas filhas. De repente, chegou um cara pra falar comigo. E esse me emociona [pausa para choro]...Ele de pé, disse que na mesa dele, todos eram seus amigos e ele queria que eles soubessem que, se ele estava ali naquele momento, era por causa desse professor, eu [pausa para choro]...porque se eu sou o que sou hoje, devo isso a uma pessoa: esse professor que está aqui. Falou pra minha mulher, minhas filhas, todo mundo. E ai ele falou: eu estava ali com meus amigos e disse que eu precisava levantar e vir aqui agradecer meu professor o que ele fez por mim. Nossa, aí falei pra minha filha: tá vendo filha, se eu não ganhar mais nada até o final da minha vida já sou realizado como professor.

É fato que a formação desse caráter também representava o projeto de nação em curso, mas considerando os receios que a Ditadura despertava em todos, há que se considerar relevante a preocupação dele em conscientizar o estudante a não ser somente um obediente, mas alguém com autonomia e conhecimento (referente às modalidades esportivas, que para ele, significava a forma de se manter saudável).

Dizendo isso, reconheço toda a contribuição legada pelo processo de *esportivização* da sociedade, mas considero fundamental a predisposição em indagar sobre as possíveis aproximações e distanciamentos entre o que a política planejou realizar e o modo como os/as professores/as agiram, tendo em mente a perspectiva curricular. Coloco aqui essa questão, pensando na pesquisa de Meily Assbu Linhales (2007), que indica a presença do esporte nas práticas sociais brasileiras, desde a década de 20, e isso leva a supor que a fachada de inovação, exibida pelos militares não seria nada senão a mera continuidade e expansão do que já vinha sendo há muito praticado – porém travestido. Segundo Pinto, Vago e Faria Filho (2011), os protagonistas envolvidos na elaboração das políticas do regime militar para o DED/MEC propalavam uma espécie de inovação, por saberem ser essa uma forma eficaz de inserir o esporte na Escola e nas práticas sociais.



## 5 CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA – 1993

Para o diálogo nesse capítulo é necessário reconhecer que o período histórico em que a escola foi Escola Técnica Federal de Salvador e depois, da Bahia refere-se há um período histórico longo temporalmente e intenso, dadas as influências políticas que marcaram tal cenário, de modo que as marcas desse tempo, se prolongam e se mantêm vivas nas estruturas, especialmente nas memórias dos Sujeitos de Diálogo dessa pesquisa. Muito talvez, se deva ao fato de implementação da ditadura militar no Brasil, o acontecimento de uma grande guerra em nível mundial e as mutações econômicas e sociais que decorrem dessas particularidades.

### 5.1 RESQUÍCIUS DA DITADURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFET

Tendo a década de 1980 assistido ao final da ditadura e reabertura política do Brasil, construí-se expectativas de que a educação pudesse começar a ser pensada de forma unificada, vislumbrado um sistema educacional para o país dentro das características e necessidades da sociedade. Acreditava-se que a educação seria discutida sob um aspecto mais amplo considerando a sua importância tanto para a escola quanto para a vida dos brasileiros de maneira geral, afinal, nos anos de ditadura essa condição inexistia, e acabara se tornando um debate político ao invés de um debate educacional.

O desejo era de que os professores deixassem de ser aqueles técnicos em educação formados a partir do paradigma difundido na década 1970, característica da organização racional e mecânica, alicerçada pela eficiência e produtividade, muito em função da forte repressão do Governo no período da ditadura militar. Para Libâneo (1994) a forma de ensino rígido e passível dessa época fez com que o espírito crítico e reflexivo estivesse ausente das instituições de ensino, o que estimulou um grupo de grandes educadores a se mobilizarem e galgarem um ensino de cunho social, político e econômico com vistas a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade brasileira.

A década de 1980 então fora marcada por esse movimento dialógico e contraditório de busca por superações: ao mesmo tempo em que apresentava um desgaste e descontentamento dos professores com seus baixos salários e condições de trabalho cada vez menos estruturantes, tinha-se a representação de educadores no enfrentamento dessa luta. Como mostra desse envolvimento e transformação o país viveu o movimento *Diretas Já!*, e politicamente viu ser promulgada a Constituição de 1988, que tinha em grande parte de seu conteúdo a representação de uma vitória para o ideário populista contra muitos princípios defendidos pelo governo militar. Essa vitória relativa desencadeou a eleição de Fernando Collor de Melo em 1989, sob um discurso de moralização do país que desencadeou um Impeachment em 1992, ficando o vice-presidente Itamar Franco na Presidência da República. Esse processo inspirou novas expectativas na sociedade brasileira, no entanto, na década seguinte, acabada a guerra fria o modelo neoliberal de governo ganhou corpo pelo mundo, alavancando o processo de globalização econômica. Nos anos seguintes, ampliou-se no Brasil o processo de abertura econômica como resultado de uma política internacional alinhada ao Consenso de Washington, marco fundamental da ordem mundial.

Como fruto da perspectiva adotada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, a década de 1990 também marca a educação nacional em função da promulgação da Lei nº. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como fundamental para a orientação da educação, que já reconhecia os dois níveis de ensino tratados, a saber, no Título V, Capítulo I: *Da Composição dos Níveis Escolares. Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior* (BRASIL, 1996).

## 5.2 LDB 1996 – DESMANTELANDO O ESPORTE

Na LDB (BRASIL, 1996) é finalidade da educação básica desenvolver o educando assegurando a formação comum como indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e estimular a consequência dos estudos posteriores. Em seu parágrafo 2º, a lei ainda discorre que *o ensino médio,*

*atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

Como o governo adotava fórmulas dos organismos internacionais que se pautavam em imperativos financeiros e competitivos, incorporando-os à nova lei da educação, houveram significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, já que a própria LDB é permeada de contradições, ambigüidades e reflete a diretriz neoliberal adotada no governo FHC. A partir da década em questão, a educação passa a ser vista como pertencendo a esfera do mercado e, portanto, objeto das políticas neoliberais preconizadas pelos diversos organismos internacionais como o FMI, a UNESCO, a OCDE e outros (IFBA/PPI, 2013).

Na ambiência da educação profissional, Manfredi (2000), de forma acertada, afirma que as mudanças macro-econômicas ocorridas a partir de 1990, caracterizadas pela nova inserção subordinada do Brasil à economia global, provocaram a diminuição do emprego industrial e o aumento do desemprego, do subemprego e da informalidade.

A nova LDB e o Decreto 2208/97 representaram o triunfo do projeto de reforma da educação profissional oriundo da classe empresarial, mantendo a dualidade e criando uma nova institucionalidade. Para a mesma autora, dentro desse governo FHC, havia uma divergência entre o projeto de reforma da educação profissional encaminhado pelo Ministério do Trabalho (através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional) e o encaminhado pelo Ministério da Educação (mediante a Secretaria de Educação Média e Tecnológica): o primeiro, envolvendo amplos setores da sociedade civil, buscava a superação da dicotomia entre ensino médio e ensino profissional; o segundo atualizava essa dicotomia, priorizando o aumento de escolaridade e a (re)-qualificação profissional para a nova estrutura produtiva. Essa divergência refletia o embate de projetos – escola unitária universal e escola funcional ao mercado – oriundos da sociedade civil.

Dito isso, importa destacar que em 28 de setembro de 1993, através da lei nº 8.711, foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET/Ba, que deixava de ser a ETFBA e incorporava o CENTEC, transformando-se então em uma instituição teoricamente mais forte e unificada. A partir dessa conformação, foram criadas UNED – Unidade de Ensino Descentralizadas nos municípios de Barreiras,

Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis, o que significava um movimento de capilarização do ensino para o interior do estado da Bahia.

Segundo Lessa (2002) a transformação de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica ocorrida em 1978 com a promulgação da Lei 6.545/78, ainda no regime militar, confirmava o interesse pela formação do tecnólogo. Reservadas todas as discussões que ocorriam em torno da LDB, a manutenção da mesma política pode ser percebida com a criação do CEFET-Ba.

A Lei nº 8.948, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, foi promulgada apenas um ano depois, em dezembro de 1994, em pleno processo de discussão da nova LDB. Há de se ressaltar que a Lei 8.711/93 que transformou a ETFBA em CEFET-BA, em seu parágrafo único do Art. 1º, incorpora *ao Centro Federal de Educação Tecnológica... o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC, criado pela Lei nº. 6.344, de 6 de julho de 1976, inclusive seu acervo patrimonial, instalações físicas, recursos financeiros e orçamentários, e o seu pessoal docente e técnico-administrativo* (IFBA/PPI, 2008).

A LDB 9.394/96 deu um destaque para a educação profissional, caracterizando-a como uma modalidade educacional articulada com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo o cidadão trabalhador ao *permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*. Em seu artigo 39 define o oferecimento da Educação Técnica e Tecnológica previsto anteriormente, reafirmando sua integração, *às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia* ampliando sua oferta, para além dos egressos do sistema de ensino nos níveis básico e superior, aos *trabalhadores em geral, jovem ou adulto*, devendo, portanto, essa modalidade de ensino, estar em consonância com os diversos setores da economia e da sociedade, oferecendo mecanismos de educação continuada, sem perder de vista a formação cultural, profissional, política e ética dos cidadãos, como trabalhadores produtivos e agentes na construção da equidade social.

A separação da formação média e do ensino profissionalizante provocava críticas acerca de que, os argumentos para tal, se davam sob a justificativa da diminuição dos custos para o oferecimento do ensino médio na mesma medida em que elitizava o acesso à escolarização, pois, os jovens das camadas populares buscariam a

profissionalização antes mesmo de completarem a educação básica. Os movimentos sociais, principalmente as organizações ligadas aos CEFET (professores e técnicos), firmaram uma grande resistência ao Decreto N° 2.208/97, sem qualquer repercussão nos órgãos normativos.

Nas últimas décadas é no ensino médio, etapa final da educação básica, que tem se tornado explícita a problemática em torno da relação entre educação e preparação para o trabalho. Por possuir uma natureza de mediação entre educação fundamental e educação profissional, este nível de ensino apresenta inúmeras tensões e contradições em virtude da sua função dúbia: preparar para a continuidade em estudos de nível superior e/ou o ingresso no mercado de trabalho. Isso se coloca de forma ainda mais acentuada na escola de educação profissional já que a tradição colocada por sua história e suas definições legais acabam fortalecendo o foco dessa modalidade de ensino. Além disso, no caso da realidade educacional brasileira, mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos não estão matriculados nessa etapa da educação básica e milhões de adultos não concluíram o ensino médio, o que configura um grande déficit de educação formal em nosso país (LEAL NETO, 2010).

Consta no PPI/IFBA (2008) que o Decreto n° 5.154/2004, oriundo do debate iniciado com a criação do *Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica: por uma profissionalização sustentável*, retoma a articulação entre a educação profissional e tecnológica com a educação básica, reeditando os cursos técnicos integrados e incorporando à educação profissional, também a Educação de Jovens e Adultos, *objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho* (BRASIL, 2004).

Toda a trajetória da Educação Física na instituição até chegar ao CEFET-Ba, especialmente até a primeira metade da década de 1990 foi marcada pela dimensão prática, pela primazia do método e nas questões operacionais (controle do espaço, do número de alunos, planejamento rígido e unificado, cumprimento de horários e frequências e uso dos uniformes). Discussões mais aprofundadas como objetivos das aulas, conflitos emergentes do contato com alunos ou mesmo a sua função no currículo na educação profissional. O reconhecimento e a legitimidade da Educação

Física se dava pelo cumprimento das metas estabelecidas nos inícios de cada ano no interior da coordenação.

O movimento de globalização que inundara o Brasil nessa década causara um aumento exponencial dos cursos de graduação, uma mostra a voracidade com que os investidores em educação entraram no setor, estimulados pela valorização do investimento público nas instituições privadas de ensino. Em apenas oito anos, a partir de 1996, a oferta praticamente quadruplicou, saltando de 3.666 para 12.382 cursos (PIRES, 2007). E, como é típico de um crescimento desordenado, no qual o mercado dita as regras, houve um *inchaço* nas graduações que requerem menores investimentos, além de um potencial de qualificação dos debates acerca dos currículos de formação de professores (licenciaturas gerais) de Educação Física, o que, seguramente, acabaria por impactar naquilo iria figurar no currículo da disciplina na instituição escolar.

Esse crescimento e impacto nos curso de formação foi observado na Educação Física baiana, pois só em quatro anos no período CEFET/Ba, precisamente a partir do ano 2002, mais do que dobrou a quantidade de Cursos de Educação Física no estado, quadruplicando a quantidade de vagas ofertadas. No ano de 2003, a Educação Física foi responsável por 116.621 matrículas no ensino superior, representando a oitava opção em curso de graduação com maior número de acadêmicos matriculados no Brasil (PIRES, 2007).

Dito isso, é possível afirmar que no Brasil, em pleno século XX a sociedade presenciou a consolidação da Educação Física na instituição escolar sustentada no conhecimento médico-biológico e norteadada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Viu-se, como citado nos capítulos anteriores, que a partir da metade do século passado, a Educação Física estabeleceu uma relação de dependência e confusão com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de Educação Física, ou até, sendo confundido com as próprias aulas. Cabe registrar, que esses cenários apontados acima, acabam por refletir diretamente, nos processo de estruturação dos currículos de formação dos professores de Educação Física que estariam atuando nas escolas.

Tendo a década de 1980 sido conhecida e difundida como o período onde a Educação Física entrara numa crise epistêmica, onde questionava-se a cientificidade da área de conhecimento ou sua legitimidade como prática social, a década de 1990 fica conhecido como período de emergência do movimento renovador da Educação Física brasileira, de modo que tal movimento impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área. A partir disso, questiona-se o paradigma da aptidão física e dos esportes como sustentador das práticas da Educação Física nas instituições escolares, levando ao entendimento de que era necessário que essa área de conhecimento passasse à condição de disciplina curricular, deixando o lugar de atividade o qual ela ocupava. Essa demanda provocou a necessidade de se pensar em questionamentos que até então não eram feitos, ou ao menos, não ganhavam rebatimento para os protagonistas das escolas: os docentes da área, ainda que tais indagações fossem feitas no plano da intelectualidade e da produção do conhecimento, ainda muito identificada apenas nas universidades, e materializados nas produções científicas. Chamo atenção do lugar onde esse questionamento se colocava porque, como é o caso do CEFET/Ba, os protagonistas da Educação Física já estavam no espaço escolar, distantes do ambiente acadêmico e sem elementos para reconhecer a produção do conhecimento também como sua função no ambiente educacional.

Gonzales e Fensterseifer (2009) indicam que tipos de questionamentos estavam postos a partir do movimento renovador da Educação Física, os quais eram preponderantes para a os avanços necessários da área e sua busca por uma outra legitimidade.

Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola?

- Quais são seus objetivos?
- Quais são seus conteúdos?
- Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino?
- Como esses conteúdos devem ser ensinados?
- Como avaliar seu ensino? (p. 3)

E os dois autores ainda complementam numa reflexão:

[...] essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A questão que se coloca para o CEFET/Ba é que esse novo paradigma não acontece de modo efetivo, tem tampouco, hegemônico na prática cotidiana da Educação Física Escolar. Ao contrário disso, e a despeito também, a legitimidade da área ainda se dava pelo Esporte como conteúdo central a ser ensinado, e mais além, como única justificativa para o diálogo com a administração acerca da construção de área física bem como, para a valorização dos eventos esportivos que se mantinham colocando a escola em posição de destaque na sociedade baiana e nacional.

Isso se coloca no depoimento de SD2, quando relata sobre os encaminhamentos que estavam postos na primeira metade da década de 1990 e o que passou a ser exigido após promulgação da LDB 9394/96.

[...] a gente tinha aqui era 32 aulas por semana, cada professor. O AC não era liberado pois se dava 40h dentro do colégio. O AC era aqui e todos ficavam. Pra mim isso era bom porque todos trabalhavam iguais, não tinha privilégios; todo mundo se encontrava, todos se viam e sabiam o que cada um trabalhava [...].

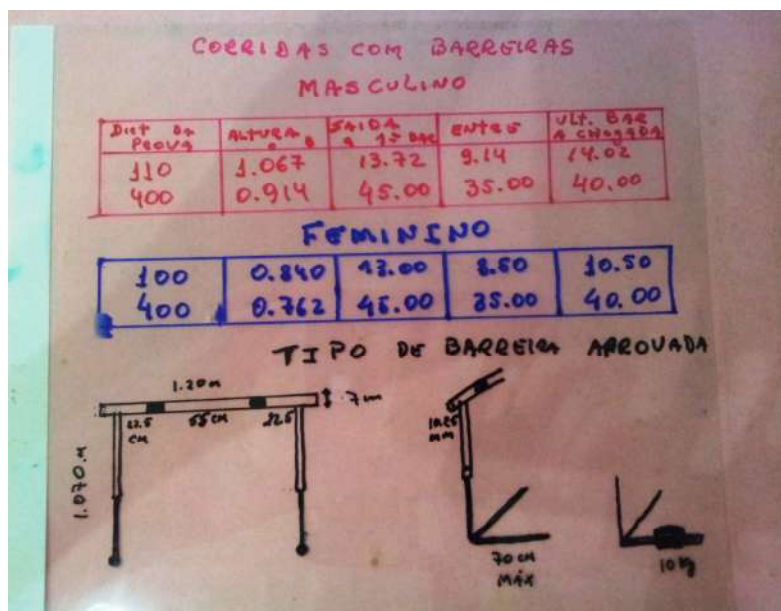
**E você, antes comentou que agora não é mais assim e que por isso não é mais tão bom. O que mudou?**

Ah, mudou sim. E mudou depois da LDB, que chegou e acabou com as 3 aulas semanais e no turno oposto, e aí começou a diminuir nossa carga horária, e a gente via menos os alunos. A gente fazia 6 matrículas durante os 3 anos, era semestral, e cada aluno se matriculava num esporte. Ou repetia o esporte que gostava ou escolhia todos que queria experimentar. Antes a escola era sempre muito liberal e deixava a gente decidir o que ia fazer nas aulas de Educação Física, nunca interferiu. Depois da LDB e dos PCN começou a mudar tudo.



As estruturas davam vida às práticas de Educação Física da instituição, e SD 3 apresenta uma tecnologia utilizada em suas aulas da disciplina no início da década de 1990, confirmando a forma de organização do ensino em conhecimentos técnicos acerca do Esporte, nesse caso, o atletismo.

Imagem 12: Lamina para a aula de Educação Física – 1993 – Escola Técnica Federal da Bahia.



Fonte: Arquivo pessoal de SD 3.

Na verdade, desde suas origens nas instituições educacionais formais, o esporte foi tratado pelo Estado como potencial para a integração nacional, para manutenção da ordem, para o fortalecimento e qualificação dos corpos na saúde dos trabalhadores, a educação cívica e oferecimento de práticas de lazer. E se serviu a esses interesses, também serviu de orientação para as práticas da Educação Física como disciplina curricular, como informa um sujeito de diálogo, professor do CEFET/BA desde 1994, quando informa que:

Nosso trabalho aqui era muito bem organizado, tanto para as aulas de Educação Física quanto para as aulas de Esportes. Nas aulas de Educação Física, fazíamos um trabalho de apresentar o esporte e selecionando os estudantes com alguma habilidade para as escolinhas de esportes. No



SD 2, também acrescenta a questão referente a organização curricular que ocorria no período do CEFET, especificamente às questões que orientavam a área da Educação Física:

[...] na verdade, a Educação Física, o aluno fazia como optativa. Se ele não quisesse nada com esporte nenhum, ele se matriculava na Educação Física e aí tinha uma professora só pra dar as aulas de ginástica e exercícios pra esses. Todo mundo junto: meninos e meninas. Mas no esporte não, a gente separava. [...] A avaliação era por frequência na Educação Física, e quando não vinha ainda tinha 15 dias de recuperação no final do ano. Todos os professores faziam a recuperação, todos. No esporte tinha a caderneta, mas como tinha alunos de turmas diferentes a gente tinha que preencher a caderneta de esporte e depois passar as notas pras cadernetas das turmas. Com a chegada da LDB, logo depois em 1998 tudo mudou: as cadernetas saíram do setor que controlava e foi para os professores, que não entregavam nas datas certas e ninguém mais fiscalizava o que cada professor registrava. Os alunos reclamavam que não sabiam mais as notas, e a escola deixou de cumprir essa obrigação.

Mesmo concordando com todas as críticas relativas a Educação Física escolar decorridas da década de 1980, motivada pelo regresso de diversos profissionais da área de seus estudos de doutorado no exterior, pela busca dos que aqui estavam por cursos de pós-graduação em diversas áreas (raros eram cursos de pós-graduação que discutiam a epistemologia da Educação Física) e os encontros em vários espaços para discussão daquilo se produzia na e para a área, penso que as configurações atuais da Educação Física e as memórias dos Sujeitos de Diálogo desse estudo, provocam uma necessidade de manter esse diálogo aberto e ponderar algumas questões. Os estudiosos da área não chegaram a um consenso sobre o objeto de estudo, e eu, particularmente, não vejo que haja necessidade de esperar por um consenso acerca disso, mas é fundamental que ao aliar-se a uma compreensão de objeto, o faça com conhecimentos teóricos fundamentados numa visão e mundo e sociedade. Digo isto, também, porque nas falas de SD 1, um saudosismo histórico apresentado quando relatada a forma de funcionamento da disciplina no CEFET/BA e o respeito do qual gozava a disciplina na instituição, estava visceralmente ligado ao esporte. E sendo assim, o foco do saudosismo se coloca na contribuição para a o caráter dos estudantes que se dava nos eventos esportivos.

Imagem 14: Primeiro grande encontro Esportivo entre as Uned/CEFET/Ba

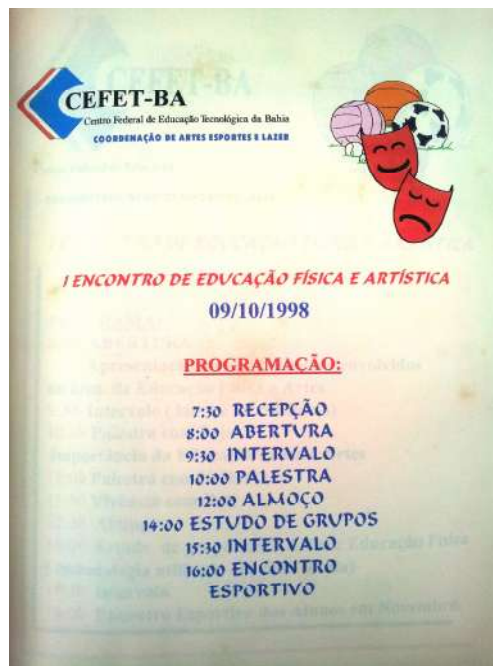


Fonte: Arquivo pessoal de SD 1/relatório de coordenação de Artes, Esporte e Lazer.

Cabe registrar que em todas as falas dos Sujeitos de Diálogo (1, 2 e 3) os eventos esportivos, ou entre servidores, ou entre estudantes da própria escola, seja entre salas ou entre cursos, ou ainda, em jogos estaduais, regionais e nacionais, são destacados como os espaços onde era *mostrado o trabalho feito*, onde de fato, era legitimada a existência da Educação Física no currículo dessa escola.

Outro registro encontrado nos mesmos arquivos de SD 1 oferecem também uma dimensão de diálogo entre áreas, ainda que imposto pela junção administrativa numa única coordenação, o que nos depoimentos de SD 1 e SD 2 aparece como algo não positivo para a área, já que no entendimentos deles, a depender do coordenador que assumisse essa coordenação (um professor da área de Artes, por exemplo), por não ter uma vinculação efetiva como os esportes, acabava prejudicando a garantia da Educação Física em sua expressão mais presente: o esporte.

Imagem 15: Folder da programação de atividade da coordenação de Artes, Esportes e Lazer em 1998.



Fonte: Arquivo pessoal de SD1.

Fato então, é que a história está construída e como tal, se mantém em construção, ou seja, os resultados dos impactos históricos das ações, dos projetos e dos agentes externos e internos no rumo dos próximos passos da instituição, serão forjados pelo contexto das pessoas, das instituições de diálogo, pelos estudantes e fatos sociais e econômicos. Entendo, no entanto, que a mais forte dessas frentes é o homem e seu processo de formação cultural, de largura ampliada que pode oferecer a ele os elementos para ação na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que vai amadurecendo também dentro da inserção nessa mesma sociedade.

Mas, após esse período de CEFET/BA, a instituição passa a denominar-se IFBA, e como tal, será tratado num capítulo específico.

## 6 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA, 2008

- São as minha memórias, dona Benta.  
 - Que memórias, Emília?  
 - As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.  
 - Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Voce nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?  
 - Minhas memórias, explicou Emília , são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...]  
 (Monteiro Lobato, 1950, p.129)

As mudanças sociais, econômicas e culturais decorridas no mundo nas últimas décadas demandaram transformações nos modos de comunicação, de aprendizagem, de organização e de educação, de modo tal, que nas várias frentes foram implementadas ações que contribuíssem com a experiência de apreender as novas demandas. No bojo dessas mudanças mundiais, na medida em que a educação se mantém como tema recorrente nos diversos meios de comunicação, nas pautas de reivindicações políticas e, especialmente, nos próprios espaços de produção de conhecimento (a própria escola e nas universidades), o movimento de transformação da rede de educação profissional no Brasil deu, a meu ver, seu maior passo.

Considerando os 4 processos grandes de mudanças pelos quais a instituição passou demarcados nesse texto, é possível afirmar que foram motivados por interesses do sistema capitalista, com foco em atender as necessidades de sobrevivência desse perfil de sociedade: que tome como base o lucro, acima de qualquer outro valor. Isso coloca a transformação institucional de CEFET em Institutos Federais sob alerta constante, já que seus idealizadores são representantes de lutas históricas por uma educação de qualidade, efetivamente transformadora e a serviço dos interesses da classe trabalhadora (PPI/IFBA, 2008).

Desse modo, é nessa conjuntura, que no final de 2008, o CEFET/BA é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, como fruto da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelo

governo federal através do Ministério da Educação. Essa rede lança bases que poderiam permitir uma educação profissional indissociada do sistema de educação nacional.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, sintonizado com esse movimento de profundas transformações sociais, e vivendo um momento próprio de mudanças internas de cunho legal e, conseqüentemente, pedagógico, vivencia o processo de repensar seu Projeto Pedagógico Institucional. No momento em que os CEFETs são transformados em Institutos Federais de Educação (2007 e 2008), emerge a necessidade de revisitar esse documento e reconstruir os currículos de cada área a partir desse novo cenário.

A Educação Profissional deixou de ser concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento linear às demandas do mercado. Ela hoje é concebida, após o Decreto nº 5.154, para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho (PPI, 2008). No entanto, ainda que a concepção filosófica seja a histórico-crítica, o debate curricular no IFBA ainda se vê imerso nos conflitos causados pelo uso do termo “educação profissional”, que introduziu uma ambigüidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional.

Gramsci vai dizer das contradições que ocorrem na escola, como por exemplo, a escola que forma dominadores, as quais trabalham com conteúdos, dando-lhes significados, formando cidadãos pensantes sem se descuidar da cultura popular e a escola para dominados em que os conteúdos, as filosofias são postas de lado, ou são pouco aprofundadas apenas o suficiente para atender as demandas do trabalho formando pessoas acríticas conformadas com a realidade.

Segundo Ramos,

[...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (2005, p. 120).

A partir dessa compreensão, recorre-se a Sacristan (2008, p. 104) quando o mesmo resgata as ideias de Brophy (1982) referentes a 7 fases nas quais o currículo se constrói: *o currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre dentro do próprio processo de ensino e [...], o que realmente os alunos aprendem.*

Segundo Leal Neto, Brito e Antoniazzi (2009), a enormidade dessa transformação e os indícios de mudança do foco de atendimento de interesses, começa a ser notada na mudança de identidade visual, onde e quando deixa de fazer vigorar a tão famosa *engrenagem*, símbolo da indústria e da produção, para identificar-se com um símbolo que traz a ideia de um homem ontológico, integrado e funcional (marcado pelo círculo vermelho forte) envolvido por uma série de pequenos quadrados verdes, que se integram em harmonia. Não obstante aos novos sentidos atribuídos a identidade visual da rede, importante nesse processo é a unidade dada a todos os institutos criados no Brasil, o que antes não existia, de modo que cada local tinha a sua logomarca. A partir de então, está posto o grande desafio da rede que ora se estabelece: ocupar-se da formação do homem ontológico, o que vai impactar no modo entender e fazer educação nas instituições com essa denominação.

De acordo com a Lei nº 11.892/08, em seu art. 2º, os Institutos Federais

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos com suas práticas pedagógicas, nos termos dessa Lei (BRASIL, 2008, p. 1).

Na Bahia, foram criados dois Institutos Federais: o IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (antigo CEFET/BA) e o IFBAIANO – Instituto Federal Baiano, que integrou todas as antigas Escolas Agrotécnicas.

Juntamente ao desafio colocado anteriormente, soma-se a complexidade organizacional do ensino definida pela Lei, exigindo a articulação pedagógica verticalizada para oferta desde a educação básica e profissional, superior até a pós-



graduação, de modo pluricurricular e ainda, multicampi, o que por si só já se configura uma tarefa complexa, e se potencializa num estado com dimensões continentais e biomas variados como é o caso da Bahia.

O *maior passo* citado por mim anteriormente, refere-se também a proposta de agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele respectivos. Na dimensão da legalidade, que pra mim é cara, haja vista o histórico de ausência de bases que permitissem aos trabalhadores da educação o protagonismo na educação de uma sociedade com princípios socialistas, a inovação que foi posta com a criação dos Institutos traz elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Assim, o que se propõem é uma formação contextualizada, regada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana de modo de vida e convivência antagônicos ao que se tem visto na sociedade moderna (lucro, poder, violência como valores que orientam as ações).

Pacheco (2009, p. 2), vai acentuar essa forma de pensar quando diz que a:

[...] orientação pedagógica [para os Institutos] deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste [grifo meu].

Numa instituição com tamanha tradição na formação eminentemente técnica, com identidade histórica de formação para o mercado, para atender as demandas do sistema industrial, tal provocação é ainda mais instigante.

## 6.1 CAMPUS DE SALVADOR

O Campus de Salvador é o primeiro a ser constituído assim pois, por muito tempo era a sede da Escola, e ofertou desde a Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA cursos, prioritariamente, ligados à indústria no que concerne ao Ensino Médio. Com relação à formação superior, na época da incorporação do CENTEC, as formações eram tecnológicas voltadas para a indústria, e hoje se apresentam também nessa linha. Hoje são ofertados outros cursos com outros enfoques que a institucionalidade nos obriga, e acima disso, cursos que representam as demandas da sociedade atual e do projeto de sociedade que está posto pela instituição. Nessa linha, o IFBA hoje oferece os seguintes cursos em distintas modalidades (IFBA/PPI, 2013):

#### Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio:

Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Eletrônica; Técnico em Automação Industrial; Técnico em Mecânica; Técnico em Química; Técnico em Geologia; Técnico em Edificações; Técnico em Refrigeração e Climatização.

#### Cursos Subsequentes ao Ensino Médio:

Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Hospedagem; Técnico em Instalação e Manutenção Eletrônica; Técnico em Automação Industrial; Técnico em Mecânica;

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Técnico em Saneamento.

Cursos Superiores: Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Geografia; Bacharelado em Administração; Engenharia Industrial Elétrica; Engenharia Industrial Mecânica; Engenharia Química; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Eventos; Tecnologia em Radiologia.

#### Cursos de Pós-Graduação:

Latu Sensu

Especialização em Gestão de Instituições Públicas de Ensino;  
Especialização PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Strictu Sensu

*Nas modalidades MINTER e DINTER, o IFBA participa de cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucional na condição de instituição receptora.*

Mestrado:

Mestrado Interinstitucional em Filosofia (UFSC/IFBA);

Mestrado Interinstitucional em Modelagem Computacional de Conhecimento (UFAL/IFS/IFBA); Mestrado Interinstitucional em Letras e Linguística (UFAL / IFS / IFBA).

Doutorado:

Doutorado Interinstitucional em Ciência e Engenharia de Materiais (IFBA/UFRN); Doutorado Interinstitucional em Estatística e Experimentação Agropecuária (IFBA/UFLA); Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA/IFBA).

É importante destacar que a Educação Física somente compõe o currículo dos cursos na modalidade subsequente no IFBA atualmente, sendo que essa modalidade refere-se a obrigatoriedade imposta pela legislação, haja vista que trata-se do ensino médio integrado a formação técnica, portanto, orientados e regidos pela LDB 9394/1996.



## 6.2 AS MEMÓRIAS NO IFBA

Já é possível observar que a Educação Física no IFBA goza de certo prestígio em algumas rápidas constatações: é a disciplina que dispõe do maior espaço construído da escola e para uso quase que exclusivo; possui grande quantidade de materiais para sua prática pedagógica (bolas de variadas modalidades, colchonetes, tatames, aparelhos de musculação, notebook, data show, computadores, etc.); mantém-se presente no currículo durante os 3 primeiros anos do ensino médio integrado, junto

com as disciplinas de formação geral, e com carga horária de duas horas semanais; é uma disciplina ligada ao departamento de Ciências Humanas e Linguagens, que possui coordenação independente, como somente a disciplina Artes; e, por fim, em consequência desta condição, dispõe de certa autonomia administrativa e maior capacidade para a obtenção de verbas diretas, de modo a conseguir dialogar de perto com o poder institucional.

A área da Educação Física do IFBA (Bahia), foi representada por um colegiado de professores de diversos campus, nomeados pela portaria n. 702, 04 de Maio de 2011, que implementou uma metodologia de trabalho que contemplava a participação ampliada da comunidade escolar, especialmente os docentes de Educação de todos os campi, de modo que a partir de uma comissão central, foram realizadas inúmeras reuniões de estudos e diagnóstico da realidade, a fim de reconstruir o Projeto Pedagógico Institucional da área no IFBA. Os encontros para estudos, produção de instrumento de contato com a realidade, as estratégias de diálogo com a realidade atual do IFBA, produção textual, dentre outras questões, foram realizadas de modo itinerante, procurando visitar, em princípio os campi os quais se representavam por professores nessa comissão (Salvador, Valença, Santo Amaro, Camaçari e Barreiras).

Essa iniciativa demarca um momento importante da Educação Física dentro do IFBA na medida em que demonstra um interesse em sintonizar a prática pedagógica da Educação Física cotidiana com as produções de conhecimento da área que apontam, há tempos, necessidades de mudanças para que a sociedade seja efetivamente atendida em seus direitos e suas demandas de vida. Há que se registrar, que essa iniciativa nasce de um outro movimento que é ampliação do número de vagas para docentes através de concursos públicos, bem como as conquistas da carreira para os professores EBTT (Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica), que atraiu pessoas de todo o país para buscar uma vaga nessa instituição. Tal movimento cria uma circulação de culturas acerca da educação de modo geral, mas especificamente da Educação Física, porque também se traduz em diversidades formativas, trajetórias distintas que em diálogo, produzem um conhecimento rico culturalmente, e com grandes condições de fortalecimento do conhecimento científico como referencia para o ensino na educação básica.

Conhecer as condições objetivas da Educação Física numa instituição de ensino é relevante para o trabalho docente, mas não suficiente: a realidade torna-se muito mais complexa, quando se trata de conhecer seus alunos, não apenas a razão maior de sua existência, mas, antes, objeto de extrema e complexa subjetividade, dotado de multiplicidade de noções, percepções e referências. Fazendo parte do quadro docente do IFBA, isso para mim significava que muito ainda havia por desvendar, além das impressões do breve olhar, descritas acima. Já que havia de aproximar o conteúdo das minhas aulas aos respectivos cursos profissionalizantes, sem deixar de considerar sua relevância social em cada caso, precisava apreender dos meus futuros alunos, seus conhecimentos acerca da sua própria cultura corporal, as representações da área que tinham retidas em suas memórias, e como as tinham, e ainda suas demandas. Havia, então, para tanto, que desenvolver uma pesquisa - e foi essa uma das minhas primeiras ações efetivas.

Essa pesquisa acabou por tornar-se ponto de partida para a construção do plano de trabalho do ano 2011, num projeto que contemplava a participação ativa e efetiva de todos - seu brado ecoou numa iniciativa de construção de um Projeto Pedagógico para a área da Educação Física<sup>15</sup> alinhado ao projeto de formação que ora o IFBA se instituiu.

### 6.3 AS VOZES OS DISCENTES DO IFBA

Levei a proposta as 5 turmas que me foram indicadas para eu lecionar no ano de 2011 e que foram trabalhadas separadamente, buscando formas de fomentar

---

<sup>15</sup> Essa iniciativa ocorreu em 2011, contando com a constituição de uma comissão de docentes de 5 campus distintos, com encontros mensais e itinerantes nos campi de locação dos mesmos, onde foi feito estudo preliminar de estruturas físicas de cada campus, formação dos professores e concepções de ensino nas quais acreditavam e gostariam de ver expressas no documento. No entanto, em 2012 esse trabalho foi paralizado em função de demandas individuais dos docentes, de modo que o processo não foi finalizado.

manifestações espontâneas. Assim, organizei um grupo focal<sup>16</sup> com cada turma, o que aconteceu numa atmosfera agradável e informal, seguindo uma progressão natural de temas, do geral ao específico, e capaz de colocar os participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões. Visando maior ordenação das ideias, voltadas a 3 objetivos, subdividi a discussão, em 3 questões centrais:

- 1) Quais as suas melhores lembranças referentes à Educação Física?  
(considerando toda a história educacional formal deles)
- 2) Quais as suas piores lembranças acerca da Educação Física?
- 3) Qual a importância da Educação Física em suas vidas?

Orientados pelas 3 questões, os alunos declaravam suas respostas em voz alta, um a um, de modo que os demais ouviam com liberdade para tecer comentários. Ciente de que a atuação das pessoas em um grupo obedece a certa progressão de níveis e empenhada em alcançar o lado autêntico de cada participante, assumi a tarefa de moderadora, comprometida com a difícil missão de fazer aquelas reuniões ultrapassarem o nível superficial e defensivo, normal em qualquer interação entre adolescentes.

Segundo Krueger & Casey (2000) o grupo focal visa à geração de ideias e opiniões espontâneas, considerando de extrema importância a participação de todos, porém sem coação. Centrada nessa perspectiva, promovia a discussão entre os alunos, sem, contudo, fazer perguntas direcionadas a qualquer um deles para evitar que a reunião parecesse uma série de entrevistas individuais em busca de consenso, pois

---

<sup>16</sup> O grupo focal é utilizado aqui como um grupo especial cujas características – como finalidade, número de participantes, composição e procedimentos - são previamente definidas. Seu objetivo é ouvir e coletar informações, a fim de elucidar a(s) forma(s) como as pessoas pensam ou se sentem em relação a um tema, produto ou serviço. Os participantes são selecionados por terem características em comum, quando relacionadas à temática (KRUEGER & CASEY, 2000).

o que almejava ali era sim a sinergia dos alunos com relação ao tema. A meta era fazer brotar o máximo possível de ideias.

A metodologia não visava conduzi-los a mudanças de opinião. Assim, conforme previsto, promovia uma espécie de acesso sequencial a lembranças diversas e fazia com que fossem acrescentando novas impressões às suas respostas. Em meio a gargalhadas, timidez, seriedade e até críticas referentes a questões da área ou da prática social da Educação Física, os debates iam surgindo à medida que eu fazia as intervenções referentes as 3 questões em cada turma e faziam render uma ampla gama informações, que eu registrava através de gravação no celular e anotações para, a partir daí, identificar os elementos de representação presentes nas falas.

A abordagem aberta com grupo focal faz parte de uma estratégia plurimetodológica baseada nos estudos de Abric (1994), que propõe a análise dos elementos de representação em busca da formação do **Núcleo Central**, salientando a relevância do emprego de vários instrumentos de coleta de dados para ampliar as possibilidades de captação do conteúdo das representações investigadas. Segundo o autor, *até o presente momento, nenhuma técnica por si só permite identificar [...] componentes* [fundamentais da representação]. Diante disso, optei pela abordagem plurimetodológica, visando: levantar o conteúdo da representação social (RS), pesquisar sua estrutura e a do **Núcleo Central**, e ainda verificar a centralidade dos elementos, para depois, melhor fundamentada, realizar uma análise argumentativa sobre a forma de integração desses elementos que, então identificados, eram organizados numa tabela, em 3 blocos, de acordo com os critérios a seguir:

- Quais as melhores lembranças que você da Educação Física?
- Quais as piores lembranças que você tem da Educação Física?
- Qual a importância da Educação Física para a sua vida?

Tendo em mãos os elementos relacionados sob a forma de tabela, os alunos alçavam o próximo passo, que era apontá-los em ordem de representação.

Abric (1994) orienta que os sujeitos façam os apontamentos em quatro escalas: os 4 elementos mais representativos, mais 4 elementos representativos, os 4 elementos menos representativos e mais 4 elementos pouco representativos. Porém, devendo adequar o instrumento à idade e condição cognitiva dos sujeitos da investigação aqui especificada, solicitei que apontassem apenas um elemento representativo em

cada *scalt*, ou seja, na questão sobre as melhores lembranças, por exemplo: a coluna +2 deveria ser marcada com apenas um elemento que representasse a sua melhor lembrança; a coluna +1, com a segunda opção em melhor lembrança; em -2, o elemento menos provável de ser a melhor lembrança; e em -1, o segundo elemento menos provável de ser a melhor lembrança.

Com todas as tabelas respondidas passei à fase de tabulação para quantificar os apontamentos de cada elemento nas 3 (três) perguntas. Montei a mesma tabela dos alunos apenas para anotar os resultados, acrescentando um espaço para o valor total de cada escala de prioridade para todos os elementos.

A partir daí, Abric (1994) define valores (escores) para cada escala de prioridade, sendo:

- + 2 (mais dois) para cada apontamento mais representativo;
- +1 (mais um) para cada apontamento da segunda escolha (elementos representativos);
- - 2 (menos dois) para cada apontamento menos representativo;
- -1 (menos um) para cada apontamento da quarta escolha (elementos pouco representativos).

Dessa forma, obtive a representação de cada grupo para a Educação Física, contabilizando a sinalização de cada elemento, escala por escala (+2 até -2), donde cheguei ao seguinte resultado:

**Tabela 5: Quais as melhores lembranças que você tem da Educação Física?**

ELEMENTOS DE REPRESENTAÇÃO	+2	+1	-2	-1	T+	T-	TOTAL
Era a hora em que mais podíamos "resenhar", conversar	+11	+13	-4	-2	+24	-6	+18
Quando minha turma ganhou os jogos interclasses	+11	+8	-4	-2	+19	-6	+13
A gente sempre podia escolher o que queria fazer	+7	+10	-3	-2	+17	-5	+12
Variedades de Esportes	+17	+6	-3	-8	+23	-11	+12
Educação física me tirava do tédio da escola	+9	+10	-3	-6	+19	-9	+10



Joguei bem mesmo sem ser bom(a)	+10	+3	-3	-2	+13	-5	+8
Gostava de desafiar os meus próprios limites	+9	+5	-2	-6	+14	-8	+6
Coisas que ensinavam a cuidar da saúde	+3	+3	-1		+6	-1	+5
A gente saía da escola pra assistir a campeonatos	+1	+4		-1	+5	-1	+4
Voltei a brincar	+9	+2	-3	-4	+11	-7	+4
Porque a gente se educava enquanto se divertia	+2	+4	-1	-1	+6	-2	+4
Eu era de uma série menor e ganhamos de uma série maior	+4	+3	-2	-2	+7	-4	+3
União entre meninos e meninas	+5	+5	-4	-3	+10	-7	+3
É onde a escola era mais alegre	+3	+2	-4		+5	-4	+1
Quando fazíamos passeios	+1	+2	-1	-1	+3	-2	+1
Democracia: cada um escolhia o que queria fazer	+4	+6	-3	-7	+10	-10	0
Estudo das doenças posturais	+2	+1		-3	+3	-3	0
Ter um professor que motive	+6	+7	-7	-7	+13	-14	-1
O(a) melhor professor(a) que tive foi de Educação Física		+2	-3	-1	+2	-4	-2
Os momentos de maior competitividade	+3	+7	-6	-6	+10	-12	-2
A falta de habilidade na aula me fez praticar fora da escola	+1	+1	-3	-1	+2	-4	-2
Quando eu podia ser liberado(a) da Educação Física para fazer aula fora da escola	+1	+2	-1	-3	+3	-4	-2
As aulas de primeiros socorros	+2	+2	-2	-4	+4	-6	-2
As pessoas mostravam o que realmente eram na aula de Educação Física		+3	-2	-4	+3	-6	-3
Relação com a alimentação		+1	-4	-2	+1	-6	-5
Quando fazíamos vários projetos		+3	-3	-5	+3	-8	-5
Quando estudei anatomia, me despertou curiosidade	+1		-4	-3	+1	-7	-6
Passamos muitos anos com o(a) mesmo(a) professor(a)		+1	-9	-6	+1	-15	-14
Mesmo sendo exercícios de "exército" pelo menos tinha aula		+3	-10	-8	+3	-18	-15
Adorava suar		+1	-14	-8	+1	-22	-21

Porque tinha prova igual a outras matérias		+2	-16	-9	+2	-25	-23
--	--	----	-----	----	----	-----	-----

**Tabela 6: Quais as piores lembranças que você tem da Educação Física?**

ELEMENTOS DE REPRESENTAÇÃO	+2	+1	-2	-1	T+	T-	TOTAL
Odeio suor	+9	+12	-1	-5	+21	-6	+15
Sol muito quente	+9	+10	-4	-4	+19	-8	+11
O(a) professor(a) nunca ia dar aula	+10	+5	-3	-2	+15	-5	+10
Os conhecimentos sobre nutrição foram vagos	+3	+1	-5	-6	+4	-11	+7
Professor(a) tirano(a)	+9	+5	-4	-5	+14	-9	+5
Sentimento de exclusão	+5	+3	-3	-1	+8	-4	+4
Os acidentes e contusões	+4	+3	-1	-3	+7	-4	+3
Ser castigado(a) com trabalhos enormes e teóricos porque não fazia aula	+4	+4	-5		+8	-5	+3
O(a) professor(a) sempre prometia que ia ter algo diferente e sempre era a mesma coisa	+5	+7	-5	-4	+12	-9	+3
Passamos 6 meses sem nenhuma aula por falta de professor(a)	+4	+3	-2	-3	+7	-5	+2
Fazia sempre o mesmo esporte e mesmo assim nunca aprendia	+5	+3	-2	-4	+8	-6	+2
Sofria acidentes	+3	+5	-5	-2	+8	-7	+1
Sempre tinha que voltar na escola em outro horário (turno)	+3	+4	-1	-5	+7	-6	+1
Recuperação em Educação Física sem ter feito nenhuma aula	+1			-1	+1	-1	0
O(a) professor(a) até gostava que a gente levasse o atestado médico	+2	+1	-1	-2	+3	-3	0
Nunca aprendi nada de bom	+3	+3	-3	-3	+6	-6	0
Falta de materiais e estrutura da escola ruim	+9	+11	-8	-12	+20	-20	0
A quadra era sempre utilizada para cultos e eventos	+3		-1	-2	+3	-3	0
Me colocaram prá jogar faltando 10 segundos para terminar o jogo	+2	+2		-4	+4	-4	0
Disciplina monótona	+6	+5	-6	-8	+11	-12	-1
Eu nunca era escolhido(a)	+1	+2	-1	-3	+3	-4	-1

Muitas brigas, principalmente no futebol	+2	+3	-4	-2	+5	-6	-1
Me inscrevi na modalidade e nunca fui convocado	+1	+1	-1	-2	+2	-3	-1
Eu era muito brigão(ona) e competitivo(a)	+1	+2		-5	+3	-5	-2
Nunca soube de onde vieram minhas notas	+4	+5	-7	-5	+9	-12	-3
Não lembro o nome de nenhum(a) professor(a) de Educação Física				-3	0	-3	-3
A obrigação de fazer aula de Educação Física	+5	+8	-8	-9	+13	-17	-4
Não faz nenhuma falta	+1	+1	-5	-2	+2	-7	-5
Repetir sempre a mesma modalidade	+3	+4	-7	-5	+7	-12	-5
Meninas vestidas com roupas masculinas para jogar Futsal	+1	+1	-6	-2	+2	-8	-6
Os meninos sempre tinham prioridade	+1	+4	-6	-6	+5	-12	-7
Ficar à vontade demais e o(a) professor(a) nem se incomodar de eu não fazer aula	+2	+5	-14	-6	+7	-20	-13

**Tabela 7: Qual a importância que a Educação Física teve/tem para a sua vida?**

ELEMENTOS DE REPRESENTAÇÃO	+2	+1	-2	-1	T+	T-	TOTAL
Ajuda no condicionamento físico	+10	+14	-1	-7	+24	-8	+16
Aprendi o quanto o alongamento é importante para a disposição do dia a dia	+11	+12	-3	-6	+23	-9	+14
Ganhei qualidade de vida, pois pratico esportes com frequência	+12	+3	-1	-1	+15	-2	+13
Aprendi a trabalhar em equipe	+9	+12		-8	+21	-8	+13
Sei respeitar os limites dos(as) demais colegas	+5	+7	-2	-1	+12	-3	+9
Aprendi a ganhar e a perder	+9	+12	-5	-7	+21	-12	+9
Aprendi a ouvir a opinião dos(as) outros(as)	+3	+6	-2	-1	+9	-3	+6
Hoje sou menos egoísta	+3	+4	-3		+7	-3	+4
Melhorei meu humor	+6	+3	-3	-2	+9	-5	+4
Gosto de praticar aulas nas academias	+4	+2	-1	-1	+6	-2	+4
Faço esporte/academia regularmente	+9	+1	-3	-4	+10	-7	+3

Melhorou minha saúde	+4	+5	-3	-3	+9	-6	+3
Aprendi a focar melhor minha concentração	+5	+1		-4	+6	-4	+2
Melhorou minha autoestima	+4	+3	-3	-3	+7	-6	+1
Aprendi a buscar sempre mais	+3	+3	-3	-3	+6	-6	0
Aprendi que o importante não é vencer	+3	+6	-6	-3	+9	-9	0
Ajudou meu desenvolvimento geral	+2	+3	-3	-2	+5	-5	0
Não me deixou ser sedentário(a)	+2	+7	-5	-6	+9	-11	-2
Tenho medo de competir, em qualquer assunto	+1			-4	+1	-4	-3
Aprendi que o que não dá prá fazer na escola, meu pai (mãe) paga pra eu fazer particular				-3	0	-3	-3
Me tira da rotina	+4	+5	-8	-4	+9	-12	-3
Hoje eu durmo melhor		+2	-4	-3	+2	-7	-5
Aprendi a cuidar das minhas taxas de triglicerídeos	+1		-3	-3	+1	-6	-5
Sei como ocupar meu tempo		+1	-3	-3	+1	-6	-5
Hoje sou muito estressado(a)		+1	-5	-2	+1	-7	-6
Melhorou minha interação com as pessoas	+6	+1	-8	-5	+7	-13	-6
Hoje descobri que até a Educação Física pode me levar para conselho	+3	+2	-8	-5	+5	-13	-8
Passo menos tempo no computador	+2	+3	-8	-5	+5	-13	-8
Sou mais inseguro(a)		+1	-6	-5	+1	-11	-10
Piorou minha autoestima		+1	-5	-10	+1	-15	-14
Aprendi a ser sedentário(a)	+2	+2	-15	-7	+4	-22	-18

Os dados aparecem como memória dos alunos no contexto atual do IFBA (o que será apresentado *a posteriore*), mas considerando que os estudos de memória têm um caráter político de demarcação de espaço e relevância acadêmica, é possível afirmar que o que se vive hoje nada mais é do que o resultado das decisões tomadas, sejam elas fáceis ou difíceis, certas ou erradas, ponderadas ou

impensadas, diante da tentativa de equilibrar as condições e possibilidades com as quais havemos de lidar ao longo do tempo. Não se trata de haver uma única possibilidade de viver, mas do modo como se encontram e são tratadas as diversas variáveis envolvidas, do plano mais micro ao mais macro, na existência humana, e de como são vividas no ser individual, no ser coletivo e ainda na interação entre os dois níveis - falo de uma multiplicidade de circunstâncias e de suas múltiplas opções de combinação, diante das nossas múltiplas possibilidades de escolha, acontecendo de um modo específico e determinando que as coisas não se agrupam de um modo qualquer.

Esse estudo a que chamei *de meu primeiro mergulho* configurou-se como a primitiva possibilidade de não ver a memória como algo linear, ou seja, algo que faça do presente uma simples e natural extensão do passado – resultado do seu avançar ou progredir. Interessou-me aqui desconstruir a ideia de que a Educação Física chegou aos dias atuais, seguindo o curso de sua evolução, desenvolvendo-se com o passar do tempo e, mais ainda, instigou-me aqui questionar até que ponto isso implica numa perspectiva positiva, em que o passado era pior e a contemporaneidade é (sempre) melhor em tudo.

#### 6.4 PROJETO PEDAGÓGICO/CURRÍCULO EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFBA

O conceito de escola dialoga de importantes maneiras com todo esse processo de avanço e transformações ocorridas na sociedade, estando a mesma diretamente imbricada, ora com as causas e ora com os efeitos dessas manifestações, de modo que produz a sociedade e se produz como instituição social nessa dialogia. Uma expressão ideal para materializar e ilustrar essa relação é a história do currículo na sociedade, os modos como ele sofreu modificações e como se movimentou dentro das instituições educacionais, bem como o rebatimento da circulação do currículo na sociedade. Parte desse processo são os surgimentos, deslocamentos e desaparecimentos de disciplinas escolares, elementos de um espaço político de disputas de poder e de querelas de forças distintas.

A Educação Física, que é uma disciplina que compõe o currículo da Educação Básica do sistema educacional brasileiro (em destaque aqui o currículo das Escolas de Educação Profissional – a saber, IFBA), é considerada uma prática social, de modo que cabe a explanação da minha compreensão, em acordo com Saviani (1998), de que a história do currículo não se confunde com a história da hierarquia das disciplinas nas grades escolares, apesar de manter íntima relação com a própria história da educação no Brasil. Esse posicionamento é importante na medida em que a história do currículo na educação brasileira não permite a compreensão máxima da história de cada disciplina, haja vistas as características e especificidades de cada uma delas no interior da própria construção curricular da educação, e nesse caso, a Educação Física possui uma trajetória política, social e científica que movimentou a composição da área enquanto disciplina curricular ao mesmo tempo em que a construiu como prática social.

No que se refere especificamente a dimensão conceitual do currículo, mesmo antes da utilização do termo (currículo) nas teorias pedagógicas e educacionais e inclusive as diversas filosofias educacionais, nunca deixaram de fazer argumentações e incursões sobre o currículo. É possível tal afirmativa, ainda que as produções não tratem exclusivamente das questões curriculares, mas corriqueiramente indicavam formas de organização e métodos do ensino (SILVA, 2005).

Os estudos sobre o currículo se iniciam, especialmente, na tentativa de introdução de uma nova concepção de sociedade, de modo a embrenhar-se em novos paradigmas de cooperação e especialização e de novas práticas e valores difundidos, até então, nos Estados Unidos. No início do Século XX, a escola foi considerada *como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam* (MOREIRA, 1999, p. 10).

O avanço nos estudos sobre o currículo nesse século é demarcado pela especial contribuição de estudiosos que passavam a constituir um novo campo de pesquisa na área: a sociologia e a teoria do currículo. O foco dessa área de estudos foi a reflexão acerca das implicações culturais do processo de escolarização da sociedade, onde e quando se considerava as análises históricas, os conhecimentos empíricos e o debate científico com suas reflexões teóricas, e ofereceu a história do

currículo um avanço significativo. Tal progresso se materializou num volumoso quantitativo de produções que manifestaram a pluralidade enfática desses estudos, de modo que foram considerados tanto fatores extrínsecos a escola (os meios de comunicação, as instituições sociais como família e igreja) quanto aspectos internos da vida do aluno (as estruturas, os processos de transmissão, as perspectivas metodológicas e a legislação).

As concepções de currículo que encontro nas produções de Bobbit (1918) e Tyler (1949), identifico que tem como função o controle da formação cultural da sociedade, estabelecendo currículos com *características de ordem, racionalidade e eficiência* (MOREIRA, 1999, p.11). Depois veio o período histórico denominando a visão de currículo a partir da *teoria progressivista*, defendendo uma educação democrática em que as experiências de vida, passam a ter importância central no currículo e na educação escolar, ou seja, ensaia-se um processo de cuidado com o humano como ser social.

Essa construção do conceito e legitimação do que seja currículo interessa sobremaneira nessa pesquisa porque num contexto social e econômico de escolarização o IFBA se vincula em sua natureza de escola de formação de trabalhadores às ligações entre as políticas educacionais e as teorias de currículo, na medida em que, historicamente, com as transformações legais pelas quais a instituição passou, a luta sempre foi em prol de oferta de uma educação em consonância com as demandas sociais, processo mediado pelo pensamento curricular que foi se materializando.

Para Goodson (1995), as teorias curriculares que deveriam ser estudadas a partir do currículo existente, aquele que acontece e que é realizado na escola. No entanto, atualmente, o que se têm não são aprofundamentos das teorias curriculares, mas prescrições, como a prática ideal, o que se constitui como um problema, na medida em que as teorias curriculares que embasam as políticas educacionais se tornam fragilizadas, e como tal, oferecem um debate raso sobre o pensamento curricular para o sistema educacional brasileiro.

A gênese dessa forma de pensar o currículo como receituário está no contexto social e econômico mais amplo da forma de compreender a educação no Ocidente,

com destaque para as idéias americanas de concepções de currículo, onde e quando o modelo racional de administração científica exigia prescrições de objetivos técnicos a serem alcançados, como metas de formação com vistas a necessidades específicas do mercado. Essa influência começou a ser superada na escolarização americana através da ideologia tecnocrática, o que Wirth apud Goodson (1995, p. 48) definiu assim:

Os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se uma abordagem de análise de sistema produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil; e se, [...] estiver determinado que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação. A intenção é conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica.

A segunda metade do século XX, principalmente a década de 1970, viu nascerem críticas às concepções tradicionais em um movimento que eclodiu em vários locais ao mesmo tempo. Houve uma completa inversão nos fundamentos das concepções curriculares até então presentes no debate educacional. O advento da Nova Sociologia da Educação – NSE, o crescimento do movimento de *reconceptualização da teoria curricular* e as produções de Paulo Freire (1970), Altusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1971), Young (1971) e Apple (1979) questionam, com base nos novos conceitos utilizados para análise como ideologia, reprodução e resistência, a função social das teorias curriculares até então estabelecidas, inclusive responsabilizando-as pelas desigualdades e injustiças sociais (ROCHA, 2010).

O mesmo autor coloca em destaque Rasco (1994), Goodson, (1995), Sacristán (1998), Sacristán e Gómez (1998), Saviani, (1998), Silva (2005) e Moreira (1999), já que os mesmos coadunam com a ideia de que o termo currículo pode ter diferentes sentidos em função dos contextos em que é elaborado, pois cada um deles apresenta uma visão sociopolítica específica sobre educação. As autoridades intelectuais citadas acima procuram superar a concepção de currículo como uma questão meramente técnica e, portanto, organizador, gestor e controlador dos



sistemas educativos de forma desinteressada, oferecendo uma compreensão muito mais ampliada da questão, contextualizada com a realidade em que o mesmo esteja sendo debatido e analisado.

Outros significativos referenciais produzidos sobre currículo dão conta de que trata-se de um objeto com forte apelo político, dadas as configurações de forças que compõem campos de interesses diversos ao seu entorno. É o que Beauchamp (1981) apud Sacristan (2008, p. 101) chamou de *sistema curricular*, já que trata-se de um objeto que se constrói no próprio processo de configuração, planejamento, execução e expressão das práticas pedagógicas. Aqui admito a compreensão de currículo no contexto dos múltiplos agentes de forças que dialogam dentro do espaço onde ele é realidade, onde o currículo é algo que se constrói na intervenção explícita e argumentada com todos os agentes participantes: professores, pais, alunos, instâncias administrativas e forças sociais, além de nunca poder ser considerado como realidade fixa. Ele necessita ser entendido como histórico, de modo que a dinâmica de mudanças sociais deve ser colocada em diálogo permanente com o debate curricular.

Para Moreira (1999, p.8):

O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Portanto, as relações que se estabelecem no interior da escola, (entre professores, alunos, funcionários, pedagogos, diretores, e outros), além da relação entre a escola e a sociedade, incluindo aí as relações com o sistema de ensino e a produção de diretrizes para os diversos níveis e modalidades do ensino, criam obrigatoriamente, divergências nas decisões sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para compor o currículo. As relações de poder, os fundamentos ideológicos, e a força de uma ou outra cultura vão determinar questões como a

seleção dos conteúdos, as formas de aprendizagem e a avaliação do conhecimento no processo de elaboração curricular. Essas 3 (três) últimas questões são as manifestações mais recorrentes no cotidiano do trabalho pedagógico das escolas, e por vezes, acabam mascarando os reais problemas a serem atacados no debate curricular mais aprofundado, por fazer parecer rasos problemas de ordem de fundamentação e ideologia.

No IFBA a perspectiva de organização de um currículo de Educação Física se elegeu o caminho mais difícil e o mais longo, por se tratar de uma proposta ouvir o coletivo, aproximar as realidades e dialogar com elas, não impor uma única forma de pensar e materializar a Educação Física. No entanto, também compreendo que esse foi o caminho mais acertado, na medida em que o trabalho foi realizado dessa forma pela compreensão de que é a única condição de realização já que pertencemos ao projeto de construção de uma sociedade democrática, o que só é possível construir essa sociedade, livre e soberana nas relações sociais, de trabalho e educativas, formadas no ambiente escolar, se pautarmos nossas ações pelos princípios da igualdade, da solidariedade, da inclusão e da sustentabilidade.

Essa conjuntura de multi campus envolvidos na construção de um currículo representativo para a Educação Física, ao mesmo tempo em que constituiu um cenário de ampliação de debates, coloca a mostra a complexidade de um processo verdadeiramente democrático, onde a distância territorial quer se impôr como primeira barreira, a diversidade de formação de cada professor em contato com variações da realidade de cada campus expõem os conflitos epistemológicos, acadêmicos e, como consequência, de concepções de mundo e de sociedade. E nesse cenário, aceitou-se o desafio de entender que não há novidades onde há somente consensos. O *novo* nasce do confronto de idéias, e é, justamente, do conflito entre as diretrizes propostas, das demandas oriundas da sociedade, dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, da reflexão crítica sobre a complexa realidade do país e da educação profissional técnica/tecnológica, que aquela comissão construiu, pelo diálogo fraterno, as bases para um Projeto Pedagógico Institucional de Educação Física que expressasse, em seus princípios e objetivos, os ideais e as necessidades desta comunidade. E, por ser um documento resultante da síntese democrática, o desafio posto é torná-lo vivo e referência para o

trabalho pedagógico da área, sendo avaliado, de forma coletiva e sistemática, e revisado, sempre que as demandas sociais e/ou internas assim indicarem.

Para essa compreensão da realidade, foi feito um criterioso levantamento de dados junto a todos os campi em atividade no primeiro semestre de 2011, com aulas e professores de Educação Física em atividade, com vistas a identificar as demandas de cada realidade, buscando alinhá-las ao Projeto Pedagógico Institucional, e oportunamente, para a caracterização desse estudo.

Como fundamental para essa pesquisa, apresento a tabela 8, abaixo descrita, onde consta a formação dos professores como um dos aspectos relevantes a serem considerados para análise:

**Tabela 8: Formação/trabalho dos docentes de Educação Física – IFBA/2011**

CAMPUS	Nº Docentes	Condição	Ano da Formação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Reg. Trabalho
<b>Barreiras</b>	2	a)1 Efetivo b)1 Efetiva	a)1989	a) Treinamento Esportivo b)Metodologia da Pesquisa			a)DE b)DE
<b>Salvador</b>	9	a - h) 8 Efetivos i) 1 Substituto	a)1978 b) 2003 c) 1988 d) 1988 e) 1990 f) 1981 g) 1987 h) 1983 i) não respondeu	a) Administração Desportiva b) Educação Física Escolar c)Esporte e Lazer d) 1) Voleibol e 2) Atividade Física na promoção da Saúde e) Esportes f) Treinamento Esportivo e Fisiologia do Esforço g) História da Educação h) Metodologia da Educação Física e Esportes	b) Educação c) Pedagogia Profissional	a) Epistemologia e História da Ciência – <b>em andamento</b> b) Educação – <b>em andamento</b>	a)DE b)DE c) DE d)DE e) DE f)40h g) 40h h) DE i) 40h
<b>Vit. Conquista</b>	2	a)1 Efetivo b)1 Substituto		a)Metodologia do Ensino da Educação Física			DE 20h
<b>Porto Seguro</b>	2	a)1 Efetivo b)1 Efetivo (em redistribuição)	a)2000 b) 2005	a) Educação Física Escolar	a)Avaliação Física b) Educação Física	b) Psicologia Social – UFPB – <b>em andamento</b>	a)DE b) DE

Eunápolis	2	2 Efetivos	a)1989 b)2002		a) Educação b) Educação		a)DE b)DE
Santo Amaro	2	a)1 Efetivo b)1 Substituto		b)Metodologia da educação Física e Esporte	a)Educação Física e Cultura		a)DE b)20h
Simões Filho	2	1 Efetivo 1 Substituto	a) 2007 b) 2010		a)Educação – <b>em andamento</b>		a)DE b)20h
Camaçari	1	Efetivo		(2) Fisiologia e Educação Física Escolar			DE
Paulo Afonso	1	Efetivo	1998	Educação Física Escolar			DE
Valença	2	2 Efetivos	a) 1990 b) 2004	a)Políticas do Projeto Pedagógico	b) Educação		a)DE b)DE

Apesar das diferentes áreas de especializações, cabe como registrar que todos os docentes da área tem formação inicial em Educação Física, com anos de formação distintos.

A Educação Física é componente curricular somente do Ensino Médio Integrado do IFBA, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996) é finalidade da educação básica, desenvolver o educando assegurando a formação comum como indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho, e estimular a conseqüência dos estudos posteriores. Em seu parágrafo 2º, a lei ainda discorre que *o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

Porém, o IFBA ainda oferece as modalidades Subsequente, EJA e Superior, conforme explicitado anteriormente, sem a oferta da Educação Física, o que inicialmente, caracteriza-se como um contra senso, na medida em que é uma escola que a área trata de temáticas contemporâneas que não podem, ou não são tratadas, por nenhuma outra área de conhecimento, o que seguramente fragiliza, em alguma medida, a formação do trabalhador de diferentes áreas.

Considero que o estado da Bahia, dentre outras áreas, tem desenvolvido extraordinariamente seu potencial turístico e suas estruturas empresariais e industriais, o que justifica a necessidade do oferecimento da Educação Física,

enquanto disciplina que pode contribuir sobremaneira para o processo de formação desses humanos trabalhadores da escola profissional, nos cursos Subseqüente e EJA.

No quadro 2, apresento o número de turmas na modalidade Integrada referente a cada campus no IFBA na Bahia em 2011.

**Tabela 9: Turmas por modalidade nos campi - IFBA**

CAMPUS	INTEGRADO	AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Barreiras	<b>20</b>	<b>40</b>
Salvador	<b>63</b>	<b>106</b>
Vit. Conquista	<b>16</b>	<b>32</b>
Porto Seguro	<b>14</b>	<b>28</b>
Eunápolis	<b>16</b>	<b>28</b>
Santo Amaro	<b>10</b>	<b>20</b>
Simões Filho	<b>16</b>	<b>28</b>
Camaçari	<b>9</b>	<b>18</b>
Paulo Afonso	<b>3</b>	<b>6</b>
Valença	<b>13</b>	<b>26</b>
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>360</b>

No que se refere as estruturas físicas para as aulas de educação Física em cada Campi, o quadro seguinte apresenta a seguinte configuração:

**Tabela 10: Estrutura física dos campi para Educação Física**

Campus	Ginásio	Quadra Coberta	Quadra Descoberta	Campo de Areia	Campo de Grama	Sala de Lutas	Pátio	Sala Multiuso	Auditório	Piscina em Construção	Ginásio em Construção	Ginásio por Convênio
Barreiras		X			X					x		
Salvador	X	X	X			X	X	X	X			
Vit. Conquista		X					X	X				

Porto Seguro				X				X			X	
Eunápolis		X		X	X			X	X			
Santo Amaro												X
Simões Filho			X					X				
Camaçari				X				X			X	
Paulo Afonso	X		X		X							
Valença							X	X			X	
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

No concernente aos conhecimentos ensinados nas aulas de Educação Física nos diferentes campus do IFBA, tem-se a seguinte verificação:

**Tabela 11: Sobre os conteúdos/conhecimentos**

Conhecimentos	Salvador	Barreiras	Simões Filho	Camaçari	Valença	Porto Seguro	Eunápolis	Vitória da Conquista	Santo Amaro	Paulo Afonso
Esportes	8	1	2	1	2	1	2	1		1
Dança	1	1	1	1	1	1	2			
Lutas	2	1		1	1	1				
Ginástica	1	1	1		2		2			
Saúde e Qualidade de Vida	3	1	2	1	1	1	2	1		1
Jogos/Jogos Recreativos	2	1	1		1	1	2			1
Capoeira	1	1			1					
Atividade Física										
Nutrição	2	1								
Primeiros Socorros						1				
Organização de Eventos	1					1				
Práticas Corporais Alternativas	1					1				
Atividades Lúdicas										
Alongamentos		1			1					
Atividades Posturais	1					1				
Mídia Esportiva	1									1
Temas	4							1		

Transversais										
Aproximação com curso integrado	1				1					
Políticas Públicas	1						2			
Cultura Corporal como Linguagem									2	
Lazer									2	

E a última questão que ajuda a configurar o diagnóstico da Educação Física no IFBA em 2011 refere-se as abordagens teóricas metodológicas que os professores reconhecem que utilizam em suas aulas.

**Tabela 12: Abordagem teórico-metodológica nas aulas de Educação Física**

ABORDAGEM	APONTAMENTOS
CRÍTICA	1
PSICOMOTRICIDADE	1
CRÍTICO SUPERADORA	6
PCN	3
MÉTODOS GINÁSTICOS	1
NÃO SEGUE NENHUMA	2
NÃO RESPONDEU	4
HISTÓRICO CRÍTICA	1
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	1
SÓCIO-INTERACIONISMO	1

A partir desse mapeamento das estruturas que mobilizam a Educação Física na escola de formação do trabalhador, destaca-se que o PPI/IFBA (2008) já sinalizava uma inclinação pela escola orgânica de Gramsci, de modo que tem por função primeira tratar daquilo que é entendido por saber escolar e que, segundo Saviani, seria a organização seqüencial e gradativa do saber objetivo (2003, p.62). Gramsci diz o seguinte quanto ao papel da escola:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (GRAMSCI apud SAVIANI, 2003, p.62).

Esse modo de compreender o papel da escola mobiliza a forma de pensar o papel da Educação Física nesse cenário, já que a perspectiva histórico-crítica tomada como referência no projeto de escola do IFBA, resgata a função da escola em dar acesso as classes populares do saber erudito, visto que para desenvolver o saber do senso comum a escola não é necessária, já que este surge nos movimentos populares e em outras tantas instituições sociais. Considero então, que a pedagogia histórico-crítica busca resgatar que a função precípua da escola é dar acesso ao saber sistematizado, conhecimento elaborado construído historicamente pela humanidade organizando-o em saber escolar, fazendo as reflexões e críticas necessárias considerando o senso comum como um lugar de ponto de partida e não de chegada.

Então, se a forma de comunicar-se com o mundo perpassa pela consciência que os alunos constroem acerca do mundo em sua volta, o outro, a relação possível entre si mesmo e seus pares é intermediada por elementos que denomino aqui como temas da cultura corporal, de modo que se constituem em objeto da Educação Física na escola. Essa comunicação, posta nesta perspectiva enquanto diálogo, já em vias de amadurecimento no ensino médio, permite uma reflexão mais elaborada sobre as relações que permeiam o jovem e seu papel na sociedade. Manter, reproduzir ou transformá-la aparece enquanto possibilidades diante do processo construído durante toda a educação básica e nesse sentido, a respeito das especificidades da Educação Física, os PCN propõem:

Um primeiro ponto de partida diz respeito ao lugar das práticas corporais no processo educativo. *A leitura da realidade pelas práticas corporais* permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares (BRASIL, 2006, p 218).



A dança, o jogo, o esporte, as lutas, a capoeira, as manifestações culturais diversas, a ginástica, bem como todas as particularidades que compõem tais práticas, é refletida enquanto modos de dialogar com o mundo, um conjunto de saberes que se apreende/vivencia numa maneira específica da qual cabe a Educação Física problematizar. Esta, por sua vez, compõe um lastro de outras possíveis formas de linguagem podendo interrelacionar-se com as outras áreas do conhecimento como a Língua e Literatura e Artes permitindo uma percepção de mundo ampliada.

Na missão institucional constante no PPI/IFBA (2008) há um compromisso com a formação de cidadãos críticos, de modo que isso somente se dará a partir de um distanciamento do modelo pedagógico estritamente tecnicista posto pela área durante década e ainda enraizadas no senso comum.

A formação histórico-crítica integrada à formação técnico-científica deve estar presente na missão do IFBA, superando o tecnicismo reducionista e a visão unilateral de atendimento às necessidades formativas do mercado. É preciso qualificar a visão de mundo e os conceitos que subjazem à missão institucional em vigor, demonstrando o compromisso do IFBA com a formação de cidadãos e cidadãs críticos comprometidos com as transformações estruturais necessárias à sociedade brasileira (IFBA, 2008, p.22).

Para tanto, a crise de paradigmas nos anos 80 desvela outras possibilidades do fazer pedagógico da área, alicerçada em uma concepção de homem, de corpo e de mundo adversa do que historicamente a Educação Física apontava. Enquanto a perspectiva tecnicista trabalhava um corpo meramente biológico, sem considerar aspectos de ordem culturais e sociais na formação do sujeito, a perspectiva crítica atenta para questões que vão além da visão reprodutivista.

Outro aspecto a ser levando em consideração diz respeito ao caráter provisório do conhecimento, ao que Soares *et al*/ expõe:

O conteúdo de ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória (SOARES et al, 2009, p. 41).

Sendo assim, é necessário tomar por base o princípio de que os conteúdos propostos para o componente devem ser frutos da produção humana, portanto passivos de constantes transformações, premissa pela qual o fazer pedagógico no ensino do esporte, jogos, lutas, capoeira, dança, ginástica não podem reduzir as possibilidades dos alunos no trato com tais conhecimentos, e sim ampliá-los. Isso se dará quando os temas propostos forem objeto de aprendizado não pela reprodução de técnicas e movimentos específicos, mas pela ressignificação possível a partir do que os sujeitos envolvidos no processo podem construir com as vivências, a pesquisa, a reflexão, sempre na perspectiva de fenômeno histórico-cultural.

Permeiam também as questões referentes ao conhecimento tratado na Educação Física de uma escola como o IFBA o compromisso com a reflexão característica do ensino profissional e tecnológico: a relação do saber escolar com o mundo do trabalho. Sobre essa questão, o PPI/IFBA destaca que a escola:

[...] pretende ser referência na construção de um projeto educativo que afirme o trabalho como princípio educativo e a educação profissional e tecnológica como um processo de construção social que ao mesmo tempo, qualifica o cidadão e o educa em bases científicas, bem como ético-políticas, para a compreensão da tecnologia, como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder, reafirmando, na construção destas relações, os princípios da igualdade, da solidariedade e da sustentabilidade (IFBA, 2008, p. 11).

A partir desse compromisso, os alunos poderão relacionar os temas abordados na Educação Física com a dinâmica social em que está inserido, propondo, participando da elaboração de políticas para a promoção das práticas corporais vivenciadas nas aulas e entendendo-as como práticas sociais que estão para além dos muros da escola.

Nessa lógica, busco Zabala (1998), quando afirma que **competência** é a capacidade de o sujeito mobilizar saberes, conhecimentos, **habilidades** e atitudes para resolver problemas e tomar decisões adequadas. Habilidade, por sua vez, está relacionada ao saber fazer. Sendo assim, no decorrer do ensino médio, de acordo com os PCN (2006), espera-se que na Educação Física, as seguintes competências e habilidades sejam desenvolvidas e alcançadas pelos alunos:

Competências:

- Perceber-se como sujeito produtor de cultura reconhecendo diversas possibilidades de manifestações da cultura corporal como legítimas valorizando as relações de identidade étnicas, de gênero, de classe;
- Compreender o funcionamento do organismo humano, desenvolvendo as noções conceituais de esforço intensidade e frequência;
- Conhecer os temas da cultura corporal considerando os aspectos sócios históricos e culturais;
- Vivenciar múltiplas possibilidades de expressão inter-relacionando com outras formas de linguagens;
- Adquirir valores que os estimulem a um convívio social em que se busquem os interesses da coletividade;
- Participar de atividades de pequenos e grandes grupos, compreendendo as diferenças individuais, colaborando assim, para que o grupo possa atingir os objetivos que se propôs.

#### Habilidades:

- Refletir sobre o fenômeno esportivo na contemporaneidade, questões de gênero, hierarquia das modalidades e suas inter-relações com a mídia;
- Analisar a relação das práticas corporais com a saúde e qualidade de vida posicionando-se de forma crítica no que se refere aos padrões estéticos;
- Alcançar autonomia nas escolhas das práticas corporais no seu cotidiano;
- Refletir a respeito das políticas públicas no âmbito de prática de esporte, ginástica, dança, lutas, jogos populares, e outras manifestações da cultura corporal, tanto na esfera local, como na estadual e federal;
- Ser capaz de participar de práticas de lazer compreendendo-as como direito social;
- Posicionar-se autonomamente sobre as práticas corporais comunitárias, intervindo na escolha, organização e planejamento.

Sendo essas as habilidades e competências indicadas e entendidas como relevantes para o cenário da Educação Física no Ensino Médio e, conseqüentemente, nos currículos integrados, há que colocar como perguntas no horizonte das próximas páginas dessa história, quais serão os projetos que a área da Educação Física construirá para o IFBA.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SALTA IFBA, PREPARA...

Motivada pelas tensões vividas no exercício da profissão docente nos últimos 4 anos tomei como objeto de investigação as memórias de professores de Educação Física e que atuaram no, hoje, IFBA, além de um ex-aluno da escola de 1938, nos 5 marcadores históricos de transformações institucionais e os projetos pedagógicos/currículos de Educação Física que vigoravam em cada momento histórico destacado. A pesquisa vislumbrou perceber indícios de construção da identidade da área, na temporalidade de transformações institucionais marcadas por intensas mudanças políticas e econômicas no país. Ao eleger memórias de professores e ex-aluno apostei em uma perspectiva de pesquisa que se aproximasse de experiências humanas, procurando observar e problematizar vestígios da relação entre histórias de vida de professores de Educação Física, tradição profissional e ambiência política da área numa escola de educação profissional. Essa aposta se deu no exercício de fazer valer minha crença naqueles pensamentos dos defendem que a pesquisa científica precisa se humanizar, precisa considerar a participação dos sujeitos históricos, bem como suas histórias de vida como protagonistas efetivos da forma de entender suas memórias coletivas ou individuais como locos de conhecimentos que contribuem para entendimentos diversos da história das coisas e dos fenômenos.

Os depoimentos desses professores e do ex-aluno permitiram perceber que as relações entre escola, escola profissional, cultura e política estiveram entrelaçadas com suas histórias de vida, de modo que também demonstram seu envolvimento com esportes durante toda a formação escolar. Parece o caso aqui de falar de uma *esportização* dos tempos sociais que dedicados aos divertimentos e a formação política da nação através da escola, conforme Pinto (2012) afirmou em sua tese de doutorado. O esporte esteve tão presente nos diversos espaços de vida social que podia ser considerado como componente sanguíneo, conforme expressão utilizada pela professora SD 1: *o esporte corria em nossas veias*.

Em função desta presença intensa o esporte, desde a criação da Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia, percebido também nas memórias dos professores e do ex-aluno e pelos alunos de 2011, aparece uma referência de destaque em suas

carreiras profissionais – tanto na sua formação docente quanto na sua experiência docente.

Ainda que a ginástica e depois, o esporte – com os seus códigos – fosse uma prática social em afirmação, mas muito forte, naquele momento, observei que esse último, apesar de hegemônico, não perpetuou somente ações de alienação e disciplina. Ainda que essas manifestações estivessem presentes nos depoimentos e expressões de professores e ex-aluno, os mesmos demonstraram um esforço de resistência a essa lógica imposta, na maior parte do período analisado, pelas instituições médicas e militares. Essa resistência, de fato, não ganha força a ponto de se libertar do traço histórico de hegemonia relativamente negativa que o esporte produziu na área da Educação Física, mas é necessário apontar o isolamento em que os professores se encontravam para construir uma força coletiva junto com a escola para, de fato, resistir e ampliar as possibilidades de trabalho. Tal isolamento é histórico nas relações que a Educação Física construiu ao longo de sua história, e aparece nos marcadores históricos de transformação da instituição centenária, hoje, IFBA, de modo a trilhar seus caminhos a partir de um projeto próprio, que não dialogava com as demandas gerais nem da escola, e muito pouco com o cenário nacional mais ampliado. A pluralidade possível que a resistência percebida indica pode ter relação direta com a formação familiar e profissional, onde percebem-se motivações de diferentes naturezas para o ensino dos esportes e estímulos a prática esportiva: uma força muito grande na construção de valores, uma realização pessoal por perpetuar aquilo que o esporte lhe oferecera e a convicção de que seu papel estava inteiramente voltado para a formação de um ser humano de bem. Isso me permite especular que na instituição estudada, esse pequeno esforço de autonomia e intelectualidade já permitia que acontecesse não somente ginástica e esporte, mas Ginásticas e Esportes, de um modo tal, que os docentes pudessem agregar alguns sentidos a essas práticas, geralmente voltados para a formação do caráter.

No entanto, no que se refere as formações profissionais dos docentes sujeitos de diálogo, é possível extrair dos seus depoimentos que as graduações que fizeram foram marcadas por currículos onde a empiria reinava nas aulas, diferenciados por gênero, com relações hierárquicas presentes na ambiência oculta do currículo onde a ordem e disciplina eram orientadoras do trabalho pedagógico, e também por cobranças de desempenho técnico nas avaliações das disciplinas, e por fim, por

poucas referências ou discussões sobre questões políticas do país. Apesar dessa última marca curricular da formação nos depoimentos de um docente e do ex-aluno é possível identificar a presença dessa formação política noutros espaços formativos frequentados por eles, de modo que, os indícios de resistência assinalados anteriormente, sugerem ser frutos dessas oportunidades formativas múltiplas, externas aos muros das universidades. Muito por não poder levar o debate político para dentro da universidade e emplacá-lo no currículo do curso, suspeito que a resistência apontada pelos docentes não ganhou força a ponto de se tornar significativa e mudar os rumos da história da disciplina dentro do IFBA. Obviamente, a apropriação destas circunstâncias foi diversa, de modo que para o ex-aluno (1938) era considerada uma prática naturalizada, mas para os alunos do IFBA (2011) se apresenta como atitude de aceitação indignada ou uma resistência silenciosa, ainda subordinadas aos limites hierárquicos entre docentes e alunos.

As memórias dos professores trazem vestígios de uma ambiência formativa em que a prática esportiva esteve presente como algo *bom* por si só, e era considerado necessário para promover o bom caráter, a construção de valores humanos de respeito, de honestidade e de cordialidade, além da satisfação pessoal de oferecer reconhecimento institucional pelo trabalho bem feito. Porém, esse trabalho referia-se ao treinamento de equipes, de participação em jogos ou em desfiles comemorativos.

Como indicações dos docentes e do ex-aluno aparecem sempre as boas condições de trabalho, com alta quantidade de horas semanais de aula, sempre disponíveis materiais e grande espaço físico construído. Porém, aparece também a grande importância dada por todos ao controle que a instituição exercia sobre o uso dos materiais, sobre com compromissos pedagógicos como preenchimento de cadernetas, participação com conselhos de classe, pontualidade com os horários das aulas e compromisso com o bom trabalho nos esportes. E sobre isso, interessante destacar que com a redemocratização do país na década de 1980, e em seguida, marcadamente com a promulgação da LDB, os mesmos consideram o grande retrocesso para a área da Educação Física na escola. O exercício profissional que aparecia cercado de voluntarismo, de capacidade de *vestir a camisa da escola*, de se doar inclusive aos finais de semana, acabou vendo impostas dificuldades a harmonia percebida por eles dentro da Educação Física da escola. Isso se manifestou pelo conflito causado com a LDB e as mudanças, ainda que

insuficientes para as demandas da área e da educação de modo geral, mas enormes pelo passo que significava no sentido de respeito e humanização das práticas educacionais no sistema educacional brasileiro. Observei que os docentes sujeitos de diálogo não se viam em condições de viver uma democracia dentro da área da Educação Física e nem dentro de outras instancias administrativas da escola, pois aparecem em seus depoimentos o fato de que, sem aquele controle rigoroso que existia durante a ditadura, os docentes passaram a *relaxar* em seus compromissos.

E no que se refere a Educação Física, a abstração que a LDB deu as instituições educacionais de definir carga horária a partir da construção do seu projeto pedagógico, fez com que houvesse uma demanda por olhar/pensar p projeto de escola, de sociedade e de mundo em que se estava inserido. E os docentes, olhando para a sua formação que não lhe oferecera as condições de argumentação na participação ativa na construção desse projeto de escola, sentiram-se enfraquecidos enquanto coletivo da área de Educação Física, pois conseguiam ver apenas perdas após esse período: perda de carga horária para a disciplina; perda de espaço físico específico como quadras para ampliação de outros espaços de aprendizagem como salas de aulas e laboratórios; em seguida com a publicação dos PCN, que traziam em suas orientações o trabalho com a cultura ampliada de ensino da Educação Física para além do esporte e das ginásticas, os docentes sujeitos de dialogo relatam a perda que o esporte teve enquanto legitimidade dentro da instituição, haja vista que o discurso humanista e formativo para uma sociedade crítica, de cultura ampliada começava a exigir da área da Educação Física o trato com outros conhecimentos para além do hegemônico esporte. E mais: passava a questionar a excessiva força localizada no treinamento de equipes técnicas de esportes enquanto papel ou função da instituição escolar, de modo que os mesmos não encontravam nos argumentos construídos durante a formação para a participação coletiva da área no papel de construção do projeto pedagógico dessa escola.

Os professores se viam *técnicos de esportes* na escola, treinando equipes escolares para disputas de torneios internos e externos, e as aulas de Educação Física eram usadas como lugar para observar e selecionar os alunos considerados aptos e em condições de compor equipes, com treinamentos específicos após o turno de aulas.

Eles percebiam que a competência profissional deles ligada a sua capacidade de ganhar torneios e/ou de fazer atletas. Essas iniciativas que tomam o IFBA em cada momento histórico como uma escola de tradição de força esportiva em Salvador, sempre na ambiência tanto de escolas públicas ou privadas.

Ainda assim, no período de CEFET, período em que a Educação Física dividia a coordenação com a área de Artes, foi possível observar que nas aulas existia uma convivência do esporte com outros conteúdos, como a dança ou a ginástica que era sempre utilizada como referencia para aberturas dos eventos esportivos realizados na ou pela escola. Ainda que de forma utilitarista, a Dança e as Ginásticas ofereciam aos docentes, ainda que de modo inconsciente, um diálogo com a própria especificidade da área da Educação Física. No entanto, nos depoimentos aparecem mais fortes as marcas do incomodo que se colocava nessa coordenação partilhada na medida em que, havendo um coordenador da área de Artes, estava enfraquecido o esporte como prática de competição hegemônica, já que as demandas oferecidas para a coordenação eram administrativas e, frequentemente, se relacionavam com a participação das equipes em jogos internos, estaduais ou nacionais, demandando alguns envolvimento político do coordenador com o organizador do evento, haja vista as relações políticas que pautavam em nível nacional a realização dos jogos da rede federal. Ou seja, a Educação Física no IFBA sugere em diferentes momentos dos depoimentos e dos seus projetos pedagógicos/currículos que não *gosta*, não se interessa por estabelecer diálogo com áreas distintas da formação, o que me faz entender que isso se dá, pela presença uníssona do esporte nos conteúdos tratados e no engessamento que o mesmo tem em relação a sua própria instituição representativa.

Depois disso, quero destacar aqui o depoimentos do professor SD 3, que mesmo tendo vivenciando o mesmo ambiente social e político, traz em suas memórias elementos que me permite vislumbrar ter existido outra forma de pensar e agir na Educação Física esportivizada e militarizada. E, paradoxalmente, essa Educação Física diferenciada teria ocorrido justamente no seio de uma escola de formação técnica, que privilegia historicamente, a formação de técnicos trabalhadores. Não tão distante do que seus mentores planejaram, nas aulas de Educação Física o professor SD 3 ensinava sim o esporte, porém preocupado prioritariamente, com a formação do caráter, com a formação do ser humano de bem, trabalhador



responsável e autônomo. Rompendo com a dureza da instituição militar, desde sua formação anterior, o professor SD 3 apresenta em suas memórias o que mais valoroso tem na relação com o humano: sua capacidade, sempre limitada por fatores externos, de acreditar no ser humano, de contribuir na formação de caráter dele e ter a clareza de que isso poderia ser feito sim pelo esporte, ainda que a ingerência oficial do governo ou a representação implícita da escola, por vezes, exigisse posicionamentos rudes e preocupados com a elevação do nome institucional ou da nação, ou ainda, da instituição esportiva. É essa crença isolada que não ganhou força coletiva, que o mantém, com quase 70 anos de idade, ainda atuando como docente e em busca de qualificação profissional, acreditando no mesmo ser humano de caráter e fazendo das suas aulas de Educação Física, um espaço de aprendizado com experiências de vida através de ofertas que o conteúdo esportivo pode abonar.

As memórias dos docentes, do ex-aluno e dos alunos contemporâneos de 2011, permitem pensar que o que tem sido chamado de *Educação Física*, também é caso para tratar no plural, ou seja, considerar as possibilidades de *variadas Educações Físicas*, conforme Bracht (2011) sinaliza. Foram distintas as formas com que cada professor atuou nas aulas de Educação Física, como lhe deu com o esporte nessas aulas, e quais sentidos e significados atribuíram a essa prática social na escola, nos diferentes tempos históricos nessa instituição. Mesmo reconhecendo o limite desse fazer Educação Física de cada docente, a partir de sua leitura no contexto social especialmente no que diz respeito as mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, interessa para a história não apagar a maneira como o SD 3 fez uso da Educação Física no tempo histórico específico. Interessa valorizar essa história e essas memórias para desnudar esse envolvimento para a sociedade soteropolitana, para a área da Educação Física e para a comunidade do IFBA.

A diversidade temporal dos marcadores históricos tratados nessa pesquisa, as experiências humanas dos docentes, do ex-aluno e dos estudantes de 2011 impõem limites para generalizações acerca do tema. A pluralidade de experiências singulares impede avaliações e conclusões simplistas, que acabariam por minimizar o valor que as memórias tem para o conhecimento da história de uma área ou de uma instituição. Preliminarmente, é possível pensar na predominância de práticas esportivas nas aulas de Educação Física, a preeminência de uma dada forma de

organização das aulas, de uma diferença formativa entre os docentes e no investimento em um projeto específico da área de Educação Física a revelia do projeto de sociedade e, depois, do projeto pedagógico institucional. No entanto, a experiência docente do professor SD 3 e as demandas apontadas pelas memórias recentes dos alunos de 2011, indicam que talvez a história é tão rica e cara que merece cuidado especial no tratamento institucional, além de oferecer inúmeros elementos para a reflexão acerca do projeto de Educação Física para a atual institucionalidade do IFBA.

Retomo então Gramsci (apud SILVA, 2010, p. 97-98) quando atribui aos intelectuais a função de [...], *mediador entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil), tem um papel importantíssimo na organização dos atores sociais, no processo de articulação de estratégias para criar hegemonia da classe trabalhadora*. SD 3 aponta em suas memórias uma luta solitária, mas representativa de um ideário trabalhado na formação em Educação Física nas escolas militares, já que o mesmo avalia o projeto formativo e os interesses ideológicos postos no projeto de nação defendido pelos militares à época, mas elabora um projeto próprio de formação que se desvincula antagonicamente desse primeiro, no sentido da formação do caráter para a autonomia e não para a obediência.

Pondero a tese da consideração das memórias no eterno repensar o currículo da Educação Física no IFBA, pois a representação social que os alunos fazem da disciplina indicam que não há um trabalho sistemático de resgate e busca pelo não esquecimento através das memórias da área na escola ao longo de mais de 100 anos de transformação (inclusive porque o IFBA construiu uma tradição esportiva muito forte na comunidade baiana). É fato também, que os últimos 8 anos de governo no país, tem buscado investir e fortalecer o ensino profissionalizante, e na medida em que isso se dá no contexto da integralidade do currículo, não encontro estudos nos banco de dados de periódicos da Capes e no NUTESSES que tratem especificamente dessa temática.

Outra possível tese que tem aparecido, é a autonomia que a Educação Física alcançou no IFBA a ponto de ter tocado historicamente um projeto próprio de formação. É diferente dizer isso do que analisar de modo como se a área sempre andasse na contramão do projeto institucional, e por conseqüência, do projeto de

sociedade. É possível afirmar que a Educação Física se manteve tão forte no decorrer dos anos em função de seu projeto próprio de formação que coadunava com os movimentos políticos, econômicos e sociais de cada período. No entanto, no momento em que as demandas sociais exigem uma formação integralizadora de fato, parece que faltam elementos aos docentes para o debate e as disputas políticas internas, bem como para justificar as próprias práticas e suas formas de fazer as *Educações Físicas* possíveis.

A Educação Física do IFBA, nos diferentes tempos históricos, principalmente após a instituição da ETFBA, sempre caminhou na perspectiva de um projeto próprio, que em determinado momento se pactuava com as orientações educacionais/profissionais da instituição, e que hoje pouco acompanha-incorpora o projeto pedagógico orientador da instituição e o projeto de sociedade.

Assim como a história da educação no Brasil, no IFBA nunca houve um processo atento e cuidadoso com as memórias dessa instituição porque a educação profissionalizante (técnica e tecnológica) nunca fora prioridade nos projetos de sociedade na medida em que essa educação sempre foi tratada como algo para atender as classes operárias, e voltadas estritamente ao trabalho manual.

Os dados dão indícios de que o IFBA não possui um projeto pedagógico de Educação Física coerente com a realidade e demanda social porque nunca construiu em sua trajetória histórica o hábito de dialogar com projetos, sempre trilhando o caminho de um projeto próprio, com demandas próprias e legitimidades que se associam a diferentes instituições. Ainda nesse sentido, trata-se de uma instituição que não cuidou das suas memórias ao longo de 100 anos de construção de sua história, de modo que o momento presente demanda da história conhecimento necessário para a trilha mais algumas páginas.

Com esse entendimento acerca das memórias da Educação Física do IFBA acredito que é possível projetar pelas memórias expressas nas histórias orais dos sujeitos de diálogo, em diálogo com os projetos pedagógicos/currículos de Educação Física de cada marcador histórico elementos que me permitam levantar diretrizes para um projeto de Educação Física do IFBA – 2012 – 2020, olhar com critérios para os

espaços que o IFBA destina a Educação Física em suas estruturas e em seu projeto pedagógico, bem como o redimensionamento dos tempos pedagógicos para a área.

Como fruto dos estímulos que as vozes dos docentes, ex-aluno e atuais alunos do IFBA cresce o interesse em contribuir não somente com outras versões da história, mas oferecendo esse conhecimento acumulado na ambiência das memórias de Educação Física num somatório de forças para a constituição do Centro de Memória de Educação Física e Esportes do IFBA, que deve integrar um memorial da história centenária dessa instituição, além de dialogar ou ser incorporado pelo Centro de Memória, Educação Física e Esportes da Bahia. Essa iniciativa já tem seus primeiros passos iniciados no grupo de pesquisa MEL (Mídia/Memória, Educação e Lazer), o qual integro na Universidade Federal da Bahia, se justifica pela relevância dos conhecimentos da história, materializada em objetos, documentos e principalmente, nas histórias de vida dos envolvidos no fazer da Educação Física na Bahia e no IFBA.

## REFERENCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. O mito explica o mundo. In.: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 23-31.

ANDRADE, Rômulo Garcia. **Burocracia e economia na primeira metade do século XIX: a Junta do Comércio e as atividades artesanais e manufatureiras na cidade do Rio de Janeiro, 1808-1850**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1980.

ANDREAZZA, Maria Luiza. **Imigrantes no Brasil: Colonos e Povoadores**. Ed. 1. Curitiba, Paraná.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Org. e Trad. João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: ESPORTE, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**. Tese de doutorado. Campinas, 1997.

BRACHT, Valter. **MAS AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Porto Alegre. Set./2011.

BRACHT, Valter. ALMEIDA, Filipe Quintão. **A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física**. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm). Acesso em 18/08/2013.

REFORMA universitária: relatório do Grupo de Trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.

RELATÓRIO Meira Matos. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASILIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Editora IFB, 2012.

- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. **A educação física no Estado Novo: história e doutrina**. Dissertação de mestrado (UnB), 1982.
- CASASSUS, Juan. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 7-28, novembro 2001. Tradução: Luiz Pontual.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. 4 ed. Campinas, Papirus, 1994.
- CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.
- CEFET/BA – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2008.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas**. In: A REVOLUÇÃO de 30: seminário internacional, 1983, Rio de Janeiro. Brasília: Universidade de Brasília, 1983. Seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980.
- DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa qualitativa: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 31-60.
- E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008. **78**
- (Alvará - de 1º de Abril de 1808) BRASIL**. Leis etc. Coleção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 10.

FARTES, Vera Lucia Bueno. MOREIRA, Virilene Cardoso. **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2009. 194 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: \_\_\_\_\_. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Valter Benjamin.** Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

[GADAMER, Hans Georg](#). **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Ed. 10. V. 1. Campinas, SP: Vozes. 2008. p. 736.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOFF, Jacques Le. **História e memória.** Trad. Bernador Leitão et al. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2.** Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 334 p.

Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Nata: IFRN, 2009. 70 p.

KREUGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus Group: a practical guide for applied research.** 3 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. 320p.

KUENZER, Acácia Z. **Revista Em Aberto,** Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1986.

LEAL NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2010. 102 f.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão, et al. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LE GOFF., Jacques. In ROMANO, Ruggiero. **Enciclopédia Einaudi: memória – história** - Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984. Vol.1, p. 40.

LESSA, José Silva. **CEFET-Ba – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Editora: Cortez, 1994. p. 263

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Inezil Pena. **Sistemas e métodos de educação física**. 1958.

MEC. **Eu sou o DED**. Departamento de Educação Física e Desportos. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil**. IPEA. Brasília, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2006.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa qualitativa: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, M. L. F; **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativa**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NOSELLA, P. **O Caderno 12 de Antonio Gramsci**: apresentação, comentários e revisão da tradução. *História e Perspectivas - Revista de Cultura de História*, Uberlândia, n. 05, p. 125-165, 1991.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968- 1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PINTO, Joelcio Fernandes. *Memórias de professores/as de educação física sobre formação e ações pedagógicas (déc. De 50, 60 e 70)*. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PIRES, Roberto Gondim. **História da educação física na Bahia**: o percurso da formação profissional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: [http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/teses/historia\\_da\\_educacao\\_fisica\\_na\\_bahia.pdf](http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/teses/historia_da_educacao_fisica_na_bahia.pdf). Acesso em 19 de abril de 2013.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002. 185 p.



SANTOS NETO, Elydio dos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.2, p. 25-39, jul. /dez. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1265/1280>> Acesso em: 19 set. 2013.

REVISTA HISTEDBR On Line. Campinas, n. Especial, p. 188-204, ago, 2006, ISSN – 1676-2584. **Manifesto dos Pioneiros**, 1932.

SANTOS, J. A. dos. **A trajetória da Educação Profissional**. In. LOPES, E. M. T. et al. (org). **500 anos de Educação no Brasil**. 3º. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 205 a 224, 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 mai 2011.

SENAC. **A educação profissional no contexto da educação**. Disponível em: <[www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm](http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm)>. Acesso em: 03 de novembro de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES Et. Al. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de Educação Física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. 199 p.

VENTURINI, Micheli. **Educação, TV Digital e Mídia Esportiva**: um sinal de qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=188198](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=188198). Acesso em 19 de Fevereiro de 2013.

YOUNG, D. **The Modern Olympics**: A Struggle for Revival. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996.

