



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REINALDO DA CRUZ MARTINS

**O ESPORTE NA ESCOLATÉCNICA FEDERAL DA BAHIA:
UMA HISTÓRIA A SER CONTADA (1964 –1985)**

Salvador
2020

REINALDO DA CRUZ MARTINS

**O ESPORTE NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA:
UMA HISTÓRIA A SER CONTADA (1964 A 1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva

Salvador
2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Martins, Reinaldo da Cruz.

O esporte na Escola Técnica Federal da Bahia: uma história a ser contada (1964–1985) / Reinaldo da Cruz Martins. - 2020.

93 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Esportes escolares - Estudo e ensino (Ensino médio) - História. 2. Educação física - Estudo e ensino (Ensino médio) - História. 3. Escola Técnica Federal da Bahia - História. 4. Esportes - Aspectos sociais. 5. Formação profissional. 6. Ensino profissional. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 796.07 - 23. ed.

REINALDO DA CRUZ MARTINS

**O ESPORTE NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA:
UMA HISTÓRIA A SER CONTADA (1964 –1985).**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 08 de agosto de 2014.

Banca Examinadora

Maria Cecília de Paula Silva – Orientadora _____
Doutora em Educação Física Pela Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro.
Universidade Federal da Bahia

Admilson Santos _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Antônio Jorge Fonseca Sanches de Almeida _____
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Paulo Antônio Cresciulo de Almeida _____
Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Agradeço todos que estão próximos alguns muito outros nem tanto, mas todos/as, com certeza contribuíram sobremaneira para a realização dessa etapa.

Minha mãe: “Dona Jó” e “Sr. **Reinaldo**” meu pai (*in memoriam*) que agradeço e dedico essa obra. Por minha vida, pelos valores construídos e ensinamentos ao longo da minha caminhada (infância e juventude).

Às minhas irmãs e irmão: Renilda, Rosana, Rosely e Antônio Francisco pelo carinho fraterno, incentivo e convivência.

Sandra - companheira amada e dedicada que muito me incentivou para que chegasse a esse momento.

Maria Júlia - filha querida motivo maior do meu esforço.

Aos amigos, amigas e colegas - pelo apoio, leituras, discussões e histórias que construímos juntos.

Ao professor e amigo César Leiro pelo incentivo, motivação e atenção nas horas necessárias.

Aos colegas e professores do Departamento de Educação Física do IFBA, por toda compreensão, incentivo e contribuição.

Aos colegas de trabalho do SINASEFE, CEFET- BA, IFBA e aos alunos por tudo que aprendi no convívio.

Aos professores e colegas do PPGE/FACED/UFBA pelo convívio e aprendizagem.

Aos professores e bolsistas do HCEL – por tentar amenizar os momentos difíceis.

Aos professores que compuseram a banca por tão valiosas contribuições e debate profícuo.

Agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva e à Equipe da Linha de Pesquisa História da Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Sociedade - pelo aconchego

EPIGRAFE

“ (...) Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar sua hora

Às vezes a felicidade demora a chegar
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
Guerreiro não foge da luta e não pode correr
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer

É dia de sol mas o tempo pode fechar
A chuva só vem quando tem que molhar
Na vida é preciso aprender se colhe o bem que plantar
É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar

Erga essa cabeça mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Pode acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar.”

(Grupo - Revelação)

MARTINS, Reinaldo da Cruz. **O esporte na Escola Técnica Federal da Bahia: uma história a ser contada (1964 –1985)**. Orientadora: Maria Cecília de Paula Silva. 2020. 93 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa busca traçar o percurso histórico da prática e do desenvolvimento do Esporte na Escola Técnica Federal da Bahia ETF-BA, tendo como recorte o tempo presente no período de 1964 a 1985, na linha de pesquisa: Educação, Cultura Corporal e Lazer da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade – HCEL. Estudo qualitativo histórico e bibliográfico, priorizando fontes documentais e imagens sobre o esporte como elemento pedagógico e seu caráter não formal, nas atividades desenvolvidas fora do currículo escolar na ETF-BA. Ressaltando que o esporte considerado como um dos mais significativos fenômenos sociais do tempo presente é tratado pedagogicamente nessa Instituição pelo Departamento de Educação Física, tanto como componente disciplinar presente no currículo de todos os cursos integrados, quanto como atividade extracurricular, relacionada ao social historicamente construído, o que permite uma compreensão desse fenômeno para a constatação e consolidação de uma lógica de poder expressada pelo esporte na concepção pedagógica da escola e da própria educação física, sendo possível contribuir para consolidação da política educacional da Rede Federal de Educação Tecnológica da Bahia destacando a importância dos estudos históricos, dos registros e da compreensão dos meandros do esporte na proposta pedagógica do IFBA.

Palavras-chave: Esportes escolares - Estudo e ensino (Ensino médio) - História. Educação física - Estudo e ensino (Ensino médio) - História. Escola Técnica Federal da Bahia - História. Esportes - Aspectos sociais. Formação profissional. Ensino profissional.

MARTINS, Reinaldo da Cruz. **Sport at the Federal Technical School of Bahia: a story to be told (1964 –1985)**. Advisor: Maria Cecília de Paula Silva. 2020. 93 f. ill. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This research seeks to trace the historical course of the practice and development of Sport in the Federal Technical School of Bahia ETF-BA, having as a cut the present time in the period from 1964 to 1985, in the line of research: Education, Body Culture and Leisure of the Post -Graduation in Education of the Federal University of Bahia - UFBA, research group History of Corporal Culture, Education, Sports, Leisure and Society - HCEL. A qualitative and historical bibliographical study, prioritizing documentary sources and images about sport as a pedagogical element and its non-formal character, in the activities developed outside the school curriculum in the ETF-BA. Emphasizing that sport considered as one of the most significant social phenomena of the present time is treated pedagogically in this Institution by the Department of Physical Education, both as a disciplinary component present in the curriculum of all integrated courses, and as an extracurricular activity related to the social historically constructed, Which allows an understanding of this phenomenon for the confirmation and consolidation of a power logic expressed by sport in the pedagogical conception of the school and of the physical education itself, and it is possible to contribute to the consolidation of the educational policy of the Federal Network of Technological Education of Bahia, highlighting the importance The historical studies, the records and the understanding of the intricacies of the sport in the pedagogical proposal of the IFBA.

Keywords: School sports - Study and teaching (High school) - History. Physical education - Study and teaching (High school) - History. Federal Technical School of Bahia - History. Sports - Social aspects. Professional qualification. Vocational education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Sala de aula de Tecelagem e Carpintaria na Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia	30
Figura	2	Fachada da sede própria da Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	31
Figura	3	Escudo da Escola Técnica de Salvador e da Escola Técnica Federal da Bahia	32
Figura	4	Reforma da caixa d'água na década de 1960.	33
Figura	5	Fachada da sede própria da Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	51
Figura	6	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	55
Figura	7	Acendimento da Pira Olímpica em 1960, na ETFBA	63
Figura	8	Prova de Atletismo num evento esportivo em 1960	66
Figura	9	Jornal Tribuna Técnica do Centro Cívico da ETFBA	67
Figura	10	Caderno Técnico e Didático (MEC, 1973)	68
Figura	11	Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, n. 35, 1977	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agency for International Development
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CIA	Centro Industrial de Aratu
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIEB	Federação das Indústrias do Estado da Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTT	Grupo Temático de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
HCEL	História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade
IFBA	Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia da Bahia
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação

NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial
PL	Projeto de Lei
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SERFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SESI	Serviço Social da Indústria
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica Técnica e Tecnológica
SUDESB	Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia
TG	Tiro de Guerra
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	INTRODUÇÃO	16
2	HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL	22
3	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL/BAHIA/ETFBA	29
4	DIMENSÃO SOCIAL DO ESPORTE NO BRASIL	39
5	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE NA ETFBA	47
6	INFLUÊNCIA DA DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE NA ETFBA	58
7	REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA SEGUNDO GRAMSCI	72
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	86

APRESENTAÇÃO

A realização dessa pesquisa faz lembrar as minhas primeiras aproximações com a prática esportiva no Serviço Social da Indústria – SESI/Clube do Trabalhador, localizado no Largo do Papagaio, Avenida Caminho de Areia no Bairro de Itapagipe em Salvador - Bahia.

O Serviço Social da Indústria, Departamento Regional da Bahia – SESI/DR-BA, é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que integra o Sistema da Federação das Indústrias do Estado da Bahia – FIEB com atuação focada nas áreas de Saúde, Educação, Esporte e Lazer, Responsabilidade Social Empresarial, tendo como missão promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes. Sendo filho de um operário da PETROBRÁS e impulsionado pelos familiares ingressei no Programa de Esportes do SESI, sendo essa instituição promotora de uma prática esportiva democrática, autônoma e consciente, contribuindo de forma significativa tanto para o desenvolvimento de habilidades esportivas quanto para o fortalecimento de valores considerados positivos para os filhos e funcionários dos trabalhadores da indústria propiciando um conjunto de conhecimentos, concebidos e tematizados por modalidades, que se estruturam a partir de atividades sistemáticas e de características pedagógicas, como vôlei, basquete e atletismo, dentre outros. Lembro-me dos primeiros passos nas aulas esportivas de natação com os professores Natal e Beбето; no futebol de Campo com o professor Guido ex-jogador de futebol do antigo Botafogo Sport Clube, das vivências e práticas corporais na piscina, no campo de futebol e na quadra de Voleibol onde aprendi os fundamentos específicos que me levaram a representar as equipes do SESI sob o comando do professor Eldo Santos e Santos, a quem tenho imenso apreço pela companhia e os ensinamentos técnicos do Voleibol. Neste período não tinha nenhuma preocupação em lidar com a vigilância da especificidade dos gestos esportivos característicos das respectivas modalidades esportiva e sim experimentar o aprendizado e os benefícios das mesmas na Escolinha de Iniciação Esportiva do SESI.

É importante destacar a minha vivencia esportiva como atleta de voleibol nos anos 80 e a compreensão do espírito de coletividade, da resolução dos trabalhos em equipes, da socialização, da liderança e de tantos outros elementos que o esporte promove. Elementos esses indispensáveis para construção da minha identidade

enquanto homem. Vale ressaltar que nesse período o Estado da Bahia é marcado por grandes eventos esportivos promovidos pela Federação Baiana de Voleibol, Confederação Brasileira de Voleibol, Departamento de Educação Física do Estado da Bahia. Destarte, envolvido sem nenhuma análise crítica à política esportiva posta pelo governo intensifiquei minha participação nos treinamentos e jogos nas diversas equipes de voleibol na Bahia: SESI, Botafogo Sport Clube, Clube de Regatas Itapagipe, Martinelli Calçados, Associação Atlética da Bahia - AAB, Companhia Petroquímica do Nordeste - Copene, Seleções Estaduais Estudantis da Bahia, Jogos Escolares Brasileiro - JEB e Campeonatos Escolares Brasileiro, nas Seleções Estaduais nos Campeonatos Brasileiros Infanto-juvenil, Juvenil e Copa do Brasil.

Motivado por uma atuante participação nas competições esportivas, especificamente nas de Voleibol promovidas pela Federação Baiana de Voleibol e na guinada desenvolvimentista do governo embasada em grande incentivo ao esporte, ainda que estrategicamente uma ferramenta para manter a ordem e a dominação. Em 1981 fui estudar no Colégio Estadual Severino Vieira o curso Técnico em Desportos, este apresentava na sua estrutura curricular as matérias esportivas numa abordagem inicial dos fundamentos, regras e gestos esportivos. Nesse período o cenário político da educação pública começa a demonstrar a crescente insatisfação dos profissionais e estudantes, que buscavam a cada “possibilidade de liberdade” por conta da fragilidade do sistema repressivo, protestar contra a privatização das escolas públicas, a falta de qualidade no ensino, acrescidas da desvalorização dos professores e técnicos da área educacional, protestando desse modo por um “descaso” do Estado no que tange a política de valorização da Educação Pública.

Estimulado pelas experiências vividas com o esporte em 1985 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Católica do Salvador, de imediato fui convidado a ser monitor da disciplina voleibol pelo então professor titular Fernando Chagas popularmente conhecido como “BC”, que confiava no meu desenvolvimento acadêmico. Assim, participei das Seleções Universitárias nos JUBS – Jogos Universitários Brasileiros de 1985 a 1988; convidado pela Diretoria de Fomento da Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia – SUDESB. Fui estagiário desta autarquia no período 1986 a 1988. Esse estágio possibilitou atuar na organização dos Jogos Abertos do Interior e participar do quadro de árbitros durante os jogos em várias zonais (regiões) tanto na fase classificatória quanto nas finais.

Na busca de um maior aprofundamento sobre voleibol, fiz o Curso de Especialização, na Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR tendo como professores membros da Comissão Nacional de Treinadores da Confederação Brasileira de Voleibol, que possibilitou conhecer a estrutura de formação dos atletas para representar as seleções do país nos campeonatos internacionais bem como o conhecimento teórico e prático dos ensinamentos do voleibol.

Com o desenvolvimento do modelo neoliberal na década de 1990, surgem concepções pautadas no paradigma da aptidão física e saúde aumentando o número de praticantes na busca de melhor qualidade de vida, imprimindo a princípio, um caráter individualista às atividades reguladas pelas leis biológicas. Sem dúvidas, esse movimento oportunizou novas vertentes e abertura de campo de atuação e qualificação profissional bem como estimulou o meu ingresso no Curso de Especialização em Atividade Física na Promoção da Saúde na Faculdade de Educação – UFBA

Vale ressaltar que a minha carreira no magistério teve início lecionando em duas escolas do setor privado que desenvolvia o ensino fundamental e básico: Escola Medalha Milagrosa, gestada pela Irmandade São Vicente de Paula e a Escola Nossa Senhora do Resgate. Em 1990 com a eleição do Prefeito José Tude em Camaçari cria a Secretaria de Esporte e Lazer, tendo como Secretário, Luís Pacheco que implanta as Escolinhas de Iniciação Esportiva e convida cinco técnicos para desenvolverem as modalidades de basquete, handebol, futsal, atletismo nas comunidades, distritos e povoados do município ficando sob minha responsabilidade as turmas de iniciação ao voleibol e as seleções masculinas e femininas do município. Com a expansão da rede de educação no município, a prefeitura firma convênio com o governo do Estado e abre inscrições para concurso público conveniado para professores buscando suprir a carência de profissionais do magistério nas escolas da rede municipal e estadual localizadas em Camaçari. Particpei do referido concurso e fui selecionado para atuar nas escolas Escola Edvaldo Boa Ventura do Estado - Secretaria de Educação e Cultura – SEC/Bahia e na Escola Normal do Município - Secretaria de Educação – SEDUC/Camaçari. Ao longo desse período estudei algumas disciplinas como aluno especial do Mestrado em Educação na FACED-UFBA, aproximando da produção do conhecimento acadêmico e de uma vasta experiência como Professor Substituto da Universidade Federal da Bahia na Faculdade de Educação no Departamento III.

No ano de 1996, ingresso através de concurso público como professor de educação física e voleibol na modalidade de Dedicção Exclusiva (DE) no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, unidade sede de Salvador, sendo eleito pelos pares para assumir a Coordenação de Educação Física e Esporte.

Entretanto, compreendendo a necessidade de organização da classe trabalhadora nos Sindicatos, na defesa de políticas coletivas importantes para todas as categorias profissionais objetivando benefícios e garantias de direitos, ingresso em 2002, na Coordenação do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – SINASEFE, na seção sindical do SINASEFE-BA e na Direção Nacional do SINASEFE como Coordenador de Comunicação.

Hoje, estou como docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA lecionando nas turmas dos cursos Técnicos Integrados de Química, Mecânica, Eletrônica e Construção Civil/Edificações e professor/técnico das equipes de voleibol masculino e feminino. Atuo na seção sindical, enquanto base, fortalecendo a luta contra a hegemonia capitalista burguesa. Portanto a chegada ao Mestrado parte por força da necessidade acadêmica/funcional motivada pela reestruturação da carreira do magistério da Rede Federal de Ensino no programa de valorização dos servidores públicos federais da EBTT/SETEC-MEC, atendendo a necessidade de qualificação profissional visto ser uma exigência atrelada à política de expansão da rede federal de ensino associada as antigas reivindicações do SINASEFE.

Segundo Gramsci (1988), as “coisas” e os “fenômenos” não aparecem por acaso, são frutos de uma conjuntura histórica e política construída pelo homem no processo de organização da sociedade. Entendo que incentivar o servidor a se qualificar é fundamental não somente pelos ganhos na carreira, mas, sobretudo, porque a qualificação contribui para a melhoria permanente do trabalho. O convênio firmado entre o IFBA e a UFBA (2012) foi um avanço que possibilitou não só o meu ingresso nesse programa de mestrado como o acesso de dezenove servidores/docentes nos cursos de mestrado e doutorado.

Nesses anos de experiência tanto como atleta, técnico esportivo, professor do magistério e como sindicalista foi possível identificar, que a formação para o mundo do trabalho sofre de uma influência significativa imposta pela classe dominante que busca o fortalecimento e a manutenção de um projeto societário capitalista. Tal aprofundamento possibilita a construção de condições e aproximações históricas do processo esportivo, nas abordagens metodológicas e técnicas de ensino em

contraposição hegemônica objetivando a historicidade do fenômeno esportivo na busca da igualdade e justiça social, sem reproduzir o modo excludente de produção capitalista.

Antes de apresentar o objeto de pesquisa, cabe-me estabelecer as relações profícuas do momento como mestrando através do relato da minha relação como docente e pesquisador. Em alguns momentos do curso, no processo de produção acadêmica, debruçei-me sobre a importância da construção de uma pesquisa que apontasse elementos positivos em respostas ao investimento institucional e que representasse algo “novo” para a memória da educação física e do esporte na rede federal de educação tecnológica principalmente na Bahia. A discussão se apresenta no bojo de um contexto dialético no qual surge o interesse por documentos, imagens (fotografias) elementos utilizados como norteadores da elaboração do objeto de investigação que coloca em evidência um estudo amplo sobre a educação profissional no Brasil, focalizando a dimensão da formação cultural e de identidade do trabalhador, voltada para o debate sobre o esporte na Educação Física tendo como referência alguns autores/pesquisadores da área e documentos/imagens que retratam a educação física e o esporte na ETFBA durante o período da ditadura militar.

A importância do estudo sobre a Educação Profissional no Brasil e a Educação Física e Esportes em um momento de grandes transformações econômicas, políticas e sociais recorrentes no mundo, a larga expansão neoliberal determinada pelos organismos financiadores internacionais (BIRD, FMI, etc.), a reorganização das forças produtivas no país e a participação da sociedade civil em colocar na ordem do dia um desenho de política pública que atenda às necessidades sociais, se apresenta mais do que conhecer as questões referentes à temporalidade interessa-me aqui tornar público e conhecido os elementos que compõem a história da educação física e do esporte na maior escola de formação profissional da Bahia, hoje IFBA, representando importante investida, sobretudo no passado nas variadas formas de ser e de fazer Educação Física/Esportes em um espaço destinado à formação de trabalhadores.

Diante do exposto, a pesquisa propõe fazer um estudo do processo histórico do esporte na Rede Federal de Educação Tecnológica tendo como marco delimitador o período da Escola Técnica Federal da Bahia de 1964 a 1985, na perspectiva de posteriormente intervir enquanto protagonistas na construção da sociedade que precisamos e queremos.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia na linha de pesquisa institucional História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade – HCEL. Tem como universo investigativo a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), refletindo sobre o desenvolvimento da Educação Física/Esporte na referida instituição no período que corresponde à ditadura militar (1964 a 1985), relacionando o desenvolvimento desse fenômeno com os fatos históricos, políticos, econômicos e sociais, que permite problematizar o ensino do esporte considerando a pedagogia tradicional hegemônica e as leis mais gerais no modo de produção capitalista que organiza a vida humana e se expressa em todos os âmbitos inclusive no ensino do esporte.

A base teórica utilizada é a relação da educação física/esporte na formação profissional tendo como delineamento de pesquisa a análise de documentos e registros fotográficos, tanto na produção do tema quanto nas formas de práticas corporais, sem reflexão teórica, pospostas na disciplina Educação Física da ETFBA, ou seja: analiso o esporte, como instrumento da disciplina educação física utilizando como conteúdo pedagógico no período considerado de grande imposição da ordem social pelo regime da ditadura militar e de maneira institucional pelo Estado para exercer seu domínio sob os considerados “menos favorecidos”.

Segundo Castellani Filho (1998), é juntamente com a ditadura militar que a Educação Física passa a ser disciplina obrigatória do ensino primário ao Universitário, de maneira autoritária pelo Estado brasileiro, a partir das reformas educacionais de 1968/Lei nº 5.540 e 1971/Lei nº 5.692. Desse modo, a autocracia burguesa utiliza a educação escolar para atingir a tecnicização do ensino patrocinada pelo governo sob a premissa básica da disciplinarização, da normatização, associada ao alto rendimento e eficácia pedagógica. Esse pressuposto é orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional norte americano gerador de uma dependência estrutural cultural da educação em geral e, especificamente a educação física.

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade/ação não expressiva de

uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico [...]. (SOARES, 2001, p. 108)

É possível observar nos Cadernos Técnicos Didáticos publicados pelo Ministério da Educação (1999), que o esporte sempre esteve presente e registrado com um modelo didático específico com programas e aulas da área. Outro elemento que possibilita perceber a presença do esporte além das aulas de educação física são as atividades esportivas dos jogos internos, intersalas e intercursos além, da participação das equipes representativas nas competições locais, estaduais, regionais e nacionais.

Não há dúvidas que o esporte é um dos grandes fenômenos da atualidade, com dimensões sociais relevantes sendo prioritário em diversas sociedades contemporâneas. Desse modo, tanto cresce o número de praticantes esportivos quanto o espaço do esporte na mídia. Há um espaço garantido para a ciência do esporte: as modalidades de práticas esportivas vão se multiplicando, a tecnologia específica se transforma com sofisticação e o debate esportivo, ganha ênfase, muitas vezes, se sobrepondo a outros temas também considerados relevantes. É evidente que uma pesquisa que explica a trajetória do esporte até os dias atuais deve obrigatoriamente passar pelas práticas pré-esportivas dos diferentes períodos históricos considerando o escasso material científico que subsidia o referencial teórico.

Desde a década de 1980, início das primeiras teorias críticas educacionais sobre a Educação Física no Brasil, alguns pesquisadores como Medina (1983), Carmo (1985), Oliveira, J., Betti e Oliveira, W.(1988), Bracht (1992) e Tani (1991) têm afirmado a imersão da sua crise, principalmente no âmbito escolar onde a Educação Física não é considerada disciplina, não possuindo legitimidade, sem lugar definido e sem função social e educativa no interior das escolas, e é justamente com as contribuições desses pensadores e teóricos que a disciplina ganha uma conotação pedagógica se nivelando as outras da grande curricular escolar.

Para Rodrigues e Darido (2008) existe uma necessidade de problematizar a prática do esporte nas escolas pelo viés da transformação social e de realidade. Os ensaios críticos vêm se constituindo desde a década de 80 na “crise da educação”, em função do momento histórico que vivíamos da expansão do capitalismo e da apresentação desse modelo como principal instrumento de dominação e

desenvolvimento da sociedade. As críticas as práticas pedagógicas bem como às ações sociais, ainda que apresente a lógica dos ditames do modo de produção do capitalista, às críticas voltam-se somente para o específico, para o imediato, desconsiderando questões fundamentais para a compreensão do movimento real. O tom crítico parece guardar nas suas entrelinhas, o consentimento pelo fim da história, propondo uma mudança do ensino para uma perspectiva crítica sem, no entanto, explicitar o projeto societário excludente do sistema capitalista.

É preciso acabar com o modo privado de produzir a vida e engendrar processos tecnológicos para que cada vez mais um número maior de pessoas tenha condições de usufruir de forma crítica e com a competência de aprender a aprender, mudar a realidade, com consciência que, de ingênua, passa a ser crítica. Se considerarmos o esporte, em uma perspectiva de manutenção da ordem e o poder de punir estabelecido nas suas justificações e regras, mascaramos sua exorbitante singularidade.

Inúmeros estudos trazem a temática do esporte como um dos fenômenos importantes para explicar ao mundo sociocultural as relações intrínsecas e multidimensionais entre as diversas manifestações da sociedade moderna, com ritmo, forma e representações que impulsionam a humanidade a se relacionar com elementos culturais, sociais e afetivos em uma contraposição hegemônica ao modo de produção capitalista e manutenção da ordem dominante.

Sendo assim, mediante o que do vem sendo produzido à reflexão crítica sobre o ensino do esporte não vem deixando clara a sua dimensão teleológica que responda a possibilidade de ensino do esporte em uma perspectiva crítica, que vise à construção de uma sociedade socialista no interior da escola capitalista. É fundamental para o avanço da organização do trabalho pedagógico na própria Educação Física responder ao questionamento, produzindo elementos que possibilitem a construção de alternativas e práticas sociais reais contrárias ao modo de produção capitalista.

Segundo Kunz (1989), o conteúdo de esporte nas aulas de Educação Física escolar deve ser no sentido dos alunos poderem compreender a disciplina como um fenômeno sociocultural, questionar suas regras e suas condições de adequação à realidade social. De acordo com Silva (2009), alguns antropólogos e historiadores têm enfatizado reflexões sobre a representação simbólica do corpo, tornando-se evidente entender que a perspectiva do poder está na questão da relação do corpo e da cultura,

sendo importante nesse contexto, validar e legitimar a relação cultural e ideológica para a superação do modo de produção capitalista.

Para Oliveira, S. (2001), o esporte na sociedade atual mostra a correlação entre o esporte e a natureza histórica e social do corpo, quando coloca a necessidade de compreensão do próprio corpo do qual se manifestam as práticas esportivas.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, histórica e documental do tempo presente contemplando fontes documentais e imagens utilizando conceitos como: esporte, corpo, cultura, sociedade, hegemonia e contra hegemonia, além de revisão bibliográfica da produção científica sobre a temática em questão, segundo Gil (1991, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, tendo como característica principal, a [...]” identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros”. A pesquisa documental se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico a exemplo: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc.

No que se refere à análise dos dados e materiais consultados, basicamente documentos e imagens, a identificação do foco da centralidade pedagógica, que procedeu da seguinte maneira: a) identificação da fonte; b) realização de leitura exploratória; c) seleção do material considerado compatível com o objeto de investigação; d) leitura analítica e interpretação minuciosa; e) materialização da escrita. Em linhas gerais têm-se como objetivos do estudo, sistematizar e contextualizar o desenvolvimento da Educação Física/Esporte na Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA, refletindo sobre a proposta pedagógica de ensino do esporte no período que corresponde à ditadura militar (1964 a 1985).

O estudo está dividido em seis seções: a primeira seção, a introdução, descreve aspectos gerais da pesquisa; na segunda seção é feita uma descrição sobre a história da Educação Técnica no Brasil; a terceira seção versa sobre o histórico da Educação Tecnológica no Brasil/Bahia/ETFBA; a quarta seção aborda a dimensão social do esporte; a quinta seção discorre sobre o trabalho pedagógico do esporte na Educação Física da ETFBA no período de 1964 a 1985; na sexta seção é apresentada a influência da ditadura militar na educação física e no esporte da ETFBA no período de 1964/1985 e sua função social mediante os reflexos da ordem desenvolvimentista/capitalista, utilizando o critério da caracterização da educação física/esporte no intervalo de 1964/1985 através dos documentos, imagens e

referenciais teóricos elaborados e subsidiários da própria Escola Técnica; por fim na sétima e última seção realizo abordagem sobre Educação e Hegemonia tendo como referencial Antônio Gramsci.

No que se refere à coleta e análise dos dados foram realizadas com base em uma das questões mais instigante presentes em toda obra de Gramsci sobre os “intelectuais”, as suas funções na sociedade burguesa e as possibilidades de atuação no contexto dos movimentos sociopolíticos transformadores, assim como a análise da expressão emancipação humana, presente na obra de Marx e Engels. Optamos por compreender o conteúdo dos documentos à luz de uma análise histórica em que não existem pontos absolutos de partida, problemas resolvidos definitivamente e nem avanços lineares, visto que a verdade parcial só assume sua significação verdadeira em um conjunto específico de análise. Assim, a presente investigação, se debruça objetivando contribuir para uma realidade social e histórica que não é e não pretende ser individual e/ou definitiva.

Desse modo, é estabelecida como categorias de análise: a totalidade social, a cultura, a contradição e a práxis na perspectiva de formação humana que os dados apontam. Para Silva (2009), os materiais e as produções do conhecimento do tempo presente são fontes importantes de investigação com recortes teóricos sobre a cultura corporal, o rastreamento de documentos oficiais, as características de métodos, programas e legislações, que tem dado referências claras dos componentes da cultura e sua história em tempos reais e representativos, dos acontecimentos sociais, que possibilitam a reflexão, interpretação e a superação de versões ideológicas e de representações sociais que encobre e mascara a compreensão destas realidades como totalidade da vida.

Assim busco aqui estabelecer coerência e propriedade argumentativa e condição de rebater no tempo presente. Debrucei-me sobre o esporte, o evidenciando moderno e com suas especificidades de “espetacularização” e “performance” dentro e fora da escola, suas dimensões sociais, pois, entendemos que evidenciar alguns pontos relevantes da evolução esportiva dentro da Educação Física a respeito do que dizem os parâmetros curriculares, favorece melhor entendimento das nossas práticas e proposições tanto pedagógicas quanto políticas em relação ao conteúdo da cultura corporal que remete aos povos do mundo inteiro e às manifestações de amor e apreço ao esporte.

O esporte na educação física da ETFBA, campo da pesquisa, lugar no qual atuo a vinte e seis anos como professor de Educação Física, estando especificamente a dezoito anos no CEFET-BA/IFBA, com o olhar de um docente pesquisador consciente da necessidade de conhecer a história do esporte no lugar educacional centenário a fim de constatar traços e elementos desconhecidos da comunidade e da sociedade que impactam no desenvolvimento do esporte da referida instituição que tanto contribui para o desenvolvimento da política de educação.

2 HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Segundo Kuenzer (1997), o ensino de nível médio se destaca dos demais como o de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira em decorrência da sua dupla função de preparar os indivíduos para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho. Esse papel contraditório atribuído à escola do ensino médio também é observado na análise de Machado (1989) quando refere que todas as expressões utilizadas para o nível de ensino tornam-se polissêmicas, por conta das dificuldades em obter uma definição sobre o mesmo, se apresenta como uma espécie de nó no centro das contradições: é ou não profissionalizante; é ou não introdutório, o que constitui o ponto nevrálgico das reformas de ensino, do nível de ensino, que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação.

Na verdade, não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. A dualidade estrutural do ensino médio se caracteriza pela oferta de diferentes tipos de ensino para classes sociais distintas. Para alguns, é reservado um ensino propedêutico, ou seja: introdutório, preliminar, de cultura geral e de cunho intelectual; para outros é reservado um ensino profissionalizante, eminentemente prático, voltado para as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) essas diferenciações representam sempre alguma forma de privilégio para poucos; tanto é assim que o art. 129 da Constituição de 1937 diz que o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas representando uma discriminação declarada em lei.

Em relação ao dualismo entre o ensino cultural de cunho intelectual e o ensino profissional eminentemente prático, de acordo com Machado (1989), não só a Carta de 1937 confirma este último como destinado aos menos favorecidos, como a reforma do ensino de 1942, também chamada Reforma Capanema, consolida a estrutura elitista do ensino brasileiro. Institucionalizam-se, assim, duas organizações paralelas: o ensino secundário - destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional – responsável pela formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo.

O ensino técnico foi instituído no Brasil pelo Decreto nº 7.566, em setembro de 1909, esse documento oficializou a criação de dezenove escolas de aprendizes e artífices pelo presidente da república Nilo Peçanha. A destinação deste tipo de ensino, inicialmente aos aleijados, filhos de ex-escravos e outros “desfavorecidos da fortuna” era assumida pelo discurso do Estado, que na época, já consolidava o caráter dual entre o ensino profissional e o propedêutico. Entretanto a crise que afetou os cafeicultores brasileiros a partir da década de 30, bem como a progressiva decadência da aristocracia rural brasileira como classe hegemônica, possibilitou as condições necessárias para ascensão da classe burguesa no país. Gradativamente, foi possível observar a substituição de uma economia agroexportadora por uma economia baseada na indústria nacional, que por sua vez visava o abastecimento do mercado interno, substituindo produtos anteriormente obtidos através de importação. À medida que esse processo ocorre, opera-se uma inversão na distribuição populacional que, de predominantemente rural, passa a ser urbana.

Foi nesse contexto, dos padrões comportamentais urbanos determinarem os do comportamento rural, que a educação começou a exercer um papel de maior relevância para a economia do país:

A burguesia industrial, ainda incipiente, necessitava do apoio das massas para se impor enquanto classe dominante, e em troca desse apoio propunha amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia, sendo fortes as pressões pela democratização do acesso à educação. (MACHADO, 1989, p. 51)

Da mesma forma Kuenzer (1997), ressalta que o ensino médio ou secundário de 2º ciclo, passa a se estruturar como curso somente em 1942, com a reforma Capanema. Este curso se colocava no mesmo nível dos cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico. Contudo, somente os cursos médios de 2º ciclo asseguravam acesso ao nível superior, sua destinação aos futuros dirigentes da nação visava à preparação dos jovens oriundos das classes dominantes, supostamente dotados de maior capacidade intelectual, para o ingresso no ensino superior.

Para Machado (1989), a segunda metade da década de 1950 se caracteriza por uma profunda transformação no sistema econômico brasileiro. Neste período, a industrialização já não era incentivada apenas para substituir as importações, mas já atingia um nível de diferenciação grande, alcançada a partir de um processo alto

propulsor, o que implicou em uma integração maior à estrutura econômica mundial, pela participação das empresas multinacionais no país. Esta opção de desenvolvimento implicou, assim, expansão e consolidação do capitalismo dependente, no Brasil, indo ao encontro das necessidades da própria reprodução capitalista mundial.

Para atender a essa expansão do capitalismo brasileiro, o ensino profissionalizante precisava ser remodelado e reaparelhado. A partir de então, passam a figurar com maior importância os acordos internacionais firmados entre Brasil e Estados Unidos, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras. A cooperação entre estes países se concretizava através da Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial - CBAI e dos acordos com a *Agency for International Development* – AID, conhecidos como acordos MEC/USAID e tiveram um papel importante na definição da política educacional brasileira. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994)

A promulgação da Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, manifesta pela primeira vez uma equivalência entre os ramos propedêutico e profissional de nível secundário, para fins de acesso ao nível superior. Contudo, esta equivalência é apenas formal, na medida em que continuam existindo projetos pedagógicos distintos para a formação dos trabalhadores instrumentais e dos intelectuais. (KUENZER, 1997)

De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), as políticas implantadas pelo Estado no período entre 1960/1970, tanto a nível global quanto aquelas específicas na área da educação, foram paulatinamente impregnadas pela terminologia técnica característica do planejamento consubstanciado pelas ideias de intervenção, controle e racionalização. No campo da educação a tendência vai se expressar no tecnicismo onde o planejamento educacional surge como prioridade na realização da competência e na educação compensatória, que se apresenta como alternativa política adequada para resolver o problema do atraso cultural brasileiro.

Na década de 1970, a indústria brasileira já consolidada tinha como uma de suas características o trabalho organizado seguindo os princípios do taylorismo/fordismo, que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. Esse paradigma, que se baseia no trabalho parcial e na divisão dos atos de planejar e executar tarefas trouxe influências profundas para o ensino técnico do país. O ensino técnico inicialmente dirigido aos pobres, cegos e aleijados, agora se torna responsável

pela formação dos profissionais demandados pelas indústrias que surgiam nos centros urbanos. Sendo necessário um funcionário intermediário capaz de através da coordenação, da supervisão, recuperar ou contornar um problema básico criado pela intensa parcialidade do trabalho: a perda da visão de conjunto e do processo global da produção por parte dos operários. Ou melhor: um funcionário que dê conta de diminuir os problemas criados pela divisão entre o ato de planejar e o ato de executar.

Segundo Machado (1989), estas divisões são resultado do próprio avanço do capitalismo e necessárias para maior acumulação. Entretanto, inúmeras vezes deixam de servir como fator de expansão e se apresentam como elemento de entrave no desenvolvimento das forças produtivas. Nesse sentido, o técnico é um personagem novo, visto que seu papel ganha maior dimensão “naquela” etapa histórica, quando a ciência e a tecnologia, como forças produtivas básicas, estão cada vez mais ligadas à produção, e quando a divisão do trabalho atinge um alto nível de fracionamento: nem os operários podem dar conta de tarefas que não sejam aquelas estritamente delimitadas para execução, nem do ponto de vista empresarial, admitir um engenheiro para funções que não exigem este grau de qualificação. Desse modo, é possível compreender que o aumento da valorização do técnico não se restringe a importância que este representa para o aperfeiçoamento profissional da força de trabalho.

A partir de 1964, a estabilidade política torna-se fundamental para a nova estratégia de crescimento econômico, que para favorecer a entrada do capital estrangeiro teria que haver grande empenho que garantisse o controle ideológico, ou seja: o técnico passa a atuar como elo entre os engenheiros, administradores e os trabalhadores em geral, ligados diretamente à produção, de maneira que o seu papel técnico torna-se indissociável do político, determinados por sua posição na estrutura da empresa e por sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior que representa os interesses daqueles que controlam o poder político e econômico.

A posição do técnico no processo produtivo e suas relações com o capital e o mundo do trabalho são marcadas pela condição de possuir quantidade de saber, que lhe conferem poder. A possibilidade do “técnico” desempenhar papel convergente com os anseios e interesses dos trabalhadores, conforme destacado por Machado (1989), apresenta-se como um risco à manutenção da estabilidade política requerida pelas indústrias que se instalaram no país. Essa análise parece ser útil no sentido de favorecer a compreensão acerca das razões de tamanho empenho dos Estados Unidos, seja na formação e aperfeiçoamento de diretores e professores das escolas

técnicas brasileiras, através da Comissão Brasileira Americana de Ensino Industrial (CBAI), ou na colaboração através dos acordos de cooperações técnica (MEC/USAID), ambos mencionados anteriormente.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 5.692 de 1971 apresenta-se como uma nova intervenção no sistema educacional por parte das forças hegemônicas que conduziam o Estado, tendo como objetivo de moldar o sistema às necessidades da expansão capitalista, visto que em um espaço curto de tempo. Segundo Machado (1989), o Estado convocou um grupo de especialistas para formular, sem consultas à nação, as novas diretrizes e bases da educação com modificações na estrutura do ensino; na criação de novas denominações, com a abolição dos cursos primário, ginásial e secundário; eliminação do sistema de ensino baseado em ramos profissionais, com o objetivo de construir uma rede única de ensino; instituição da iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1º e 2º grau, respectivamente.

Pode-se dizer que o “ensino profissionalizante” foi o projeto mais audacioso que a política educacional da ditadura brasileira empreendeu. Era o “milagre” acontecendo também no campo educacional, exigindo mais técnicos especializados (no discurso oficial) e uma menor pressão na demanda pela universidade (nas entrelinhas). (SOARES; OLIVEIRA, 2005, p. 45)

A Lei nº 5.692/71 expressou as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista e privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante. Neste sentido, as escolas particulares tiveram mais êxito em relação às escolas públicas, já que somente as primeiras possuíam recursos para fazer cumprir o dispositivo da lei. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994)

As exceções foram poucas escolas públicas, tidas como “ilhas de excelência”, criadas especificamente para a formação de técnicos e que tiveram condições de realizar o projeto de profissionalização. Apesar da LDB/71 tornar obrigatória a profissionalização em nível secundário, as contradições resultantes das disputas entre as diferentes forças que atuam no interior do Estado culminam em um recuo, através da Lei nº 7.044/82, que permite o retorno da oferta de ensino propedêutico nesse nível. Todavia, o ensino técnico não foi afetado em sua estrutura por esta lei, tendo continuado a promover uma formação que contemplasse tanto o núcleo comum quanto às disciplinas específicas.

Para Ferretti (2000), esta última lei representou, na prática, para as escolas estaduais de 2º grau, o reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo em que as liberava para oferecer, às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter, na forma dos mais variados disfarces curriculares. Mesmo após a Lei de 1982, algumas instituições especializadas no ensino profissionalizante continuavam a oferecer cursos técnicos de qualidade, com currículos mistos, que contemplavam tanto a formação geral quanto a formação especial.

A partir da década de 90, a legislação educacional brasileira é submetida à um amplo processo de reformulação, resultando na criação de uma nova LDB (Lei nº 9.394/96). Para promover as transformações pretendidas no sistema educacional, o governo brasileiro lança mão de uma série de questões sobre as virtudes que o mercado encerra, alegando a necessidade de “ajustes estruturais”, de “adequação à modernização”, de um sistema educacional “moderno e flexível”, e de um profissional possível de ser “empregável”, bem como a utilização de uma argumentação que se baseia na superação das antigas formas de organização e gestão do trabalho e na emergência de novas demandas de qualificação profissional, como se o processo de reestruturação produtiva fosse algo acabado e ocorresse de forma homogênea frente a divisão internacional do trabalho, que esconde o caráter ideológico presente no discurso dominante.

Conforme Kuenzer (1997), a Reforma da Educação Profissional (REP) resultou do desenvolvimento de processos desencadeados separadamente pelos dois ministérios que a propuseram: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Trabalho (MTb). A Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR promoveu entre outras ações, um amplo debate sobre a educação brasileira e a formação profissional, envolvendo governo, universidades, empresários, agências de formação profissional, trabalhadores e instituições da sociedade civil. Ao lado do MEC, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC conduz o debate e faz as propostas a partir dos técnicos, "ouvidos" alguns interlocutores selecionados, procurando compatibilizar a demanda crescente por ensino médio com a redução dos fundos públicos, na perspectiva da relação custo benefício.

Vale ressaltar que toda discussão nacional da LDB que vinha sendo desenvolvida foi atropelada pelo Projeto de Lei - PL nº 1.603/96, que dispõe sobre a Educação Profissional, trazendo como proposta a criação de um sistema de educação

tecnológica em separado com distintos níveis de atendimento, a extinção dos currículos profissionalizantes que integravam formação geral e formação específica, que segundo este documento, passaria a estar “articulados”, embora colocados em ramos distintos e pelo Substitutivo Darcy Ribeiro que apresenta uma concepção de educação profissional que, embora anuncie a sua integração às diferentes formas de educação, passa a ser considerada como educação não regular, por estar de acordo com as políticas neoliberais do governo, a Lei Darcy Ribeiro passa a se constituir como a nova LDB - nº 9.394/96. Com a publicação do Decreto nº 2.208/97, responsável pelo divórcio entre a formação geral (ensino propedêutico) e a formação específica (ensino profissionalizante) significando o abandono da experiência pela qual as Instituições Federais Educação Tecnológica - IFET eram reconhecidas socialmente como instituições educacionais de qualidade.

A implementação da REP contou com o apoio do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que também iniciou em 1997 e se desenvolveu paralelamente ao Decreto nº 2.208/97.

Segundo Lima Filho (2003, p. 21):

O PROEP promoveu um investimento de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003. Estas verbas foram utilizadas predominantemente na construção de prédios e benfeitorias. Devido ao fato da distribuição destes recursos está condicionada à adesão das diversas instituições de ensino profissional aos propósitos da REP, se constituindo no principal instrumento de implantação da reforma.

Assim, as medidas reformadoras do ensino profissional empreendidas durante a década de 90 constituem uma nova tentativa de ajustamento do sistema educacional às necessidades do capital produtivo e aos interesses dos governantes que exerceram a hegemonia política naquele período. Para Cunha (1998), as sucessivas reformas implantadas pelo Estado na educação profissional, através de políticas de governo ao longo de sua história, são caracterizadas pelo “experimentalismo pedagógico” e por uma administração da educação do tipo “zig-zag” que, consiste em “oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua ideia 'salvadora' para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar e as suas prioridades.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL/BAHIA/ETFBA

As pesquisas, no Brasil, sobre a Educação Profissional possuem dados inferiores quando comparadas às de outras áreas e níveis escolares, notadamente, os ensinos médio e superior do sistema regular de ensino. Isso ocorre devido ao maior interesse em se pesquisar sobre a educação das “elites”. Para Cunha (2000a) e Manfredi (2002), a história da educação profissional no Brasil se confunde com a história da Rede Federal de Educação Profissional, sendo que, muito antes da sua criação, já existia uma profissionalização de jovens índios e negros escravizados.

No início do século XIX no Brasil propriamente dito, surgem os primeiros relatos sobre a história da educação profissional, exatamente quando a sede do governo português se muda para o Rio de Janeiro, em 1808. Neste mesmo período, foram criadas as primeiras instituições públicas de ensino, voltadas para o ensino superior no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco e em São Paulo. Após a expulsão dos jesuítas no ano de 1859, o sistema educacional no Brasil passava por um período de turbulência: o ensino médio estava em função do ensino superior, já o ensino primário, que passou a ser um direito constitucional em 1824, não conseguiu ser, efetivamente, dinâmico, devido à manutenção do regime escravocrata. Ao lado dessa conjuntura de criação do sistema escolar público, o Estado se preocupava em constituir um tipo de ensino desvinculado do secundário e do superior, voltado para a formação de mão de obra para as oficinas, fábricas e arsenais. (MANFREDI, 2002)

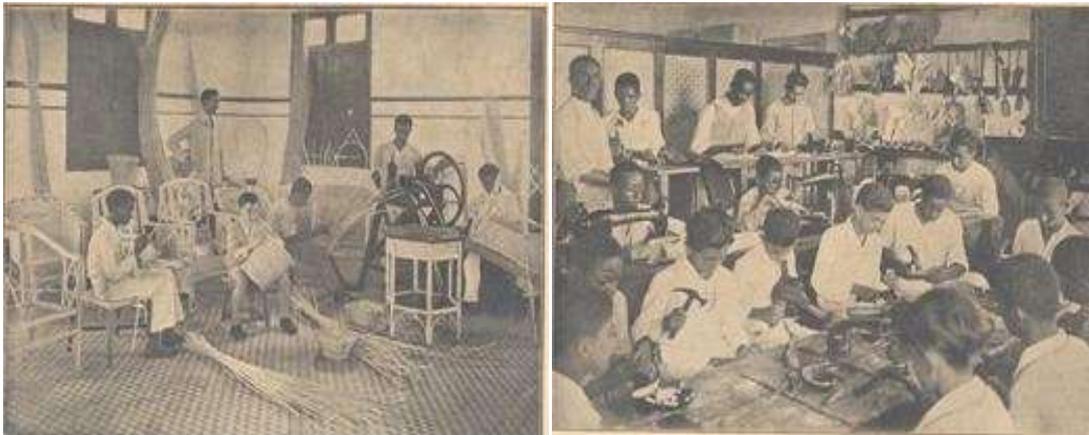
As escolas eram conhecidas como casas de aprendizes artífices, mantidas pelo governo, estando destinadas às crianças e jovens pobres em estado de mendicância que recebiam instrução primária e aprendiam ofícios: como exemplo os liceus de artes e ofícios criados a partir de iniciativas de entidades da sociedade civil “cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de benfeitores”. (MANFREDI, 2002, p. 64)

Dessa forma, os nobres, os fazendeiros e os comerciantes, tinham a finalidade de vincular artes e ofícios, para que mais pessoas fossem atraídas para essa formação. Mais tarde, com a chegada dos padres Salesianos, foi acrescentada a dimensão religiosa com a justificativa que o trabalho livrava o homem do pecado.

O período que antecede à criação das Escolas de Aprendizes Artífices pode ser compreendido da seguinte forma: final do século XVII – 1ª escola de artilharia e arquitetura; século XVIII – ciclo do ouro: ensino da mecânica para as fundições e a criação da Casa da moeda, além dos Arsenais da Marinha: funileiros, carpinteiros,

ferreiros, tecelões, etc.; século XIX – 1819 - Seminário dos Órfãos: ofícios de mecânica; 1872 – Associação Liceu de Artes e Ofícios: amparo de órfãos e desvalidos. Numa sociedade pós-abolicionista, ninguém queria ser confundido com ex-escravo. Isso fez com que, algumas atividades antes realizadas pelos escravos fossem evitadas pelos “brancos” pobres e mestiços. Por esse motivo, atividades manuais como as de carpinteiro, tecelão, ferreiro, pedreiro, marceneiro dentre outras, provocavam nas pessoas uma recusa explícita. Desse modo, não havia outra forma dos governantes providenciarem a mão de obra da qual necessitavam, a opção era ensinar ofícios, na condição de aprendizes artífices, para aqueles que não tinham como recusá-las: as crianças e os jovens desajustados e pessoas desassistidas, socialmente. É assim que nasce, na cultura brasileira, o preconceito com essas atividades. (CUNHA, 2000b; LESSA, 2002)

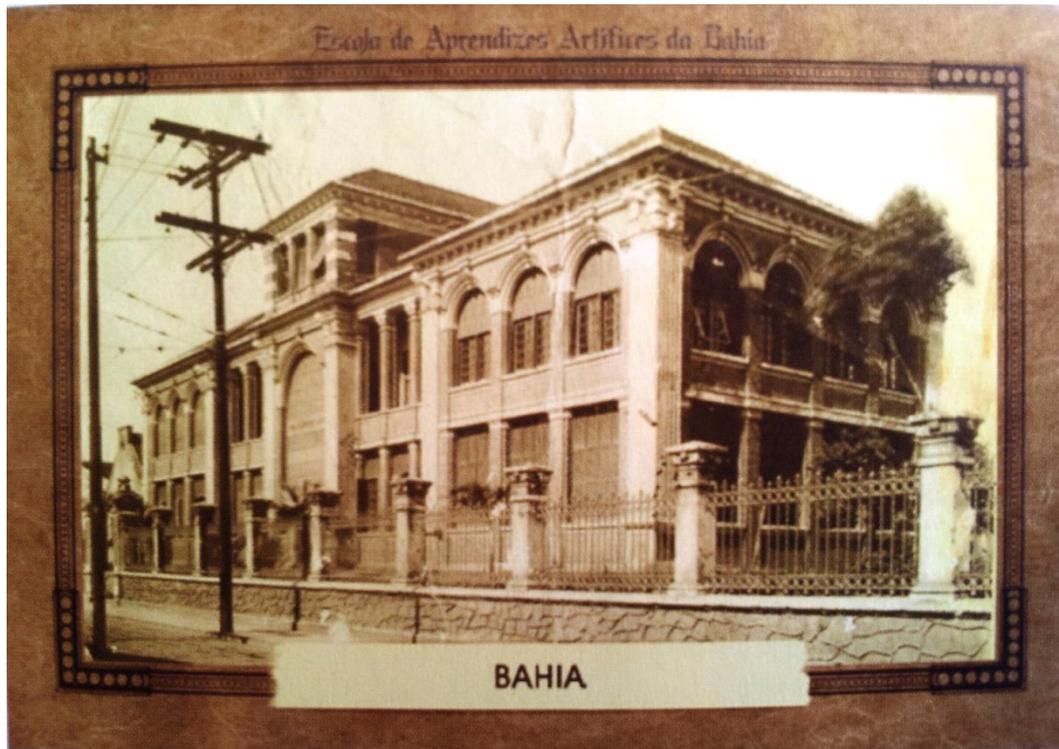
Figura 1 - Sala de aula de Tecelagem e Carpintaria na Escola de Aprendizes Artífices da Bahia



Fonte: Nunes (2012, p. 306)

Determina as condições nas quais as escolas seriam desenvolvidas em cada região, já que o processo da abolição da escravatura trouxe consequências desiguais para as diversas regiões do país. O centro/sul foi se tornando mais industrializados que o norte/nordeste, portanto delineando características específicas para cursos que foram se adequando à realidade de cada uma das regiões. Na Bahia, por exemplo, a atividade manufatureira e artesanal foi se apresentando como principal atividade das formações oferecidas. (LESSA, 2002)

Figura 2 - Fachada da sede própria da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia



Fonte: Nunes (2012, p. 302)

A Escola Técnica de Salvador, que foi transformada em Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA, por força do Decreto-lei nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942, em pouco tempo passou ao poder federal. Para a descrição e contextualização dessa transição apresento a imbricação dos eventos políticos e econômicos no mundo e no Brasil com as questões educacionais e, conseqüentemente, na Educação Física / Esportes enquanto atividade realizada nessa instituição. Apresento a análise dos documentos, imagens e registros que oferecem elementos para o entendimento da construção da identidade da Educação Física na educação profissional oferecida na instituição.

Mesmo com o progresso que proporcionou, elevando o ensino profissional à categoria de ensino médio, a Lei Orgânica não interrompeu a história do Liceu Industrial de Salvador que continuou mesmo com a diminuição da oferta e poucos alunos matriculados. Como não ofertava mais cursos industriais, como também técnicos, pedagógicos, industriais e de mestría foi transformado em Escola Técnica Federal da Bahia (Decreto-lei nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942). Segundo Fartes e Moreira(2009), Escola Técnica de Salvador, legislada pelo Decreto nº 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 (treze 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 (cinco cursos) : Edificações, Pontes e Estradas, Artes Aplicadas, Desenho Técnico e Decoração de Interiores.

A Escola Técnica de Salvador, que foi transformada em Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA, por força do Decreto-lei nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942, em pouco tempo passou ao poder federal. Para a descrição e contextualização dessa transição apresento a imbricação dos eventos políticos e econômicos no mundo e no Brasil com as questões educacionais e, conseqüentemente, na Educação Física / Esportes enquanto atividade realizada nessa instituição. Apresento a análise dos documentos, imagens e registros que oferecem elementos para o entendimento da construção da identidade da Educação Física na educação profissional oferecida na instituição.

Figura 3 - Escudo da Escola Técnica de Salvador e da Escola Técnica Federal da Bahia



Fonte: Nunes (2012)

Durante as décadas de 40 e 60 inúmeras transformações ocorreram na Escola bem como na legislação da educação nacional com 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 02 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, com a mesma duração de três 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 como a Marcenaria, Carpintaria e Mecânica, construção dos pavilhões 1 e 5, da subestação e da caixa d'água.

Figura 4 - Reforma da caixa d'água na década de 1960



Fonte: Nunes (2012, p. 155)

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.

Jimeno Sacristan e Pérez Gómez (2000, p. 111), salienta que todo currículo pedagógico 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.

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 foi imposta à escola primária de estabelecer a noção de “seleção” para determinar os estudantes que poderiam ter acesso a esse nível de ensino, o que antes era 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, 2000a)

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, observando 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 nos processos educacionais que se protagoniza.

A promulgação da Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, manifesta pela primeira vez uma equivalência entre os ramos propedêutico e profissional de nível secundário, para fins de acesso ao nível superior. Contudo, essa equivalência é apenas formal, na medida em que continuam existindo projetos pedagógicos distintos para a formação dos trabalhadores instrumentais e para a formação dos trabalhadores intelectuais. (KUENZER, 1997)

Esse período foi marcado pelo avanço do processo de industrialização brasileiro. Esse desenvolvimento econômico do país foi influenciado pelos investimentos diretos do Estado ou de empresas estatais e, de maneira menos ostensiva, pelo capital internacional e privado nacional. (DRAIBE, 1985; LEOPOLDI, 1994; SERRA, 1983)

Sem esquecer a importante da contundente relação que ocorre entre o sistema educacional e o sistema produtivo, volto à ambiência da educação, lembrando que quanto à formação técnica e tecnológica, a flexibilização no art. 104 da Lei nº 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, três 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 se chamar 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 no 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 do CEFET/BA no ano de 2008.

É inegável o salto que representou para a educação do país esse processo de aproximação do ensino técnico e 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, se mobilizaram para fazer avançar a legislação acerca da educação. Um dos maiores problemas ocasionados por isso viria aparecer sob a forma de aceleração e 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, como se estivesse fazendo o melhor aniquilando inclusive as massas populares, os intelectuais progressistas que durante o desenvolvimentismo dominaram o cenário, impondo sua permanente influência e interferência como 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. Mais tarde, esse centro seria incorporado pela Escola Técnica Federal da Bahia, por ocasião da transformação desta em Centro de Educação Federal Tecnológica da Bahia/CEFET - Bahia. Décadas depois iniciou suas atividades, oferecendo os cursos de Educação Tecnológica em Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica e Processos Petroquímicos e se juntou ao curso de 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 trinta e seis vagas para cada um dos cursos: Processos Petroquímicos, Manutenção Petroquímica e Telecomunicações.

No que se refere ao CENTEC, este 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.

O 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, 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 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. 62)

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 implantação 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 garantia de desenvolvimento do país, alguns dos motivos da intensa mobilização interna e externa 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 como a criação do Centro Industrial de Aratu - CIA, a instalação da exploradora de petróleo do Brasil - Petrobrás, que já vinha ocorrendo desde a década de 50 e a construção do Polo Petroquímico de Camaçari.

É importante salientar aqui que as empresas instaladas no Polo Petroquímico de Camaçari e no CIA não permitiam a participação de seus trabalhadores nas discussões das condições de trabalho, a despeito da ideologia dos direitos dos trabalhadores em desenvolvimento e indicando que dificilmente haveria um acordo ou reorganização nas relações sociais de produção a priori já estabelecidas. Na ótica de Fartes e Moreira (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, a criação de laços de solidariedade entre chefes e operários, a relação de identidade com a empresa através do conhecimento técnico e, por conseguinte um fortalecimento e valorização das carreiras técnicas de nível médio.

Fartes e Moreira (2009, p. 62) afirmam que:

[...] a política de fábrica reorientada na década de 1970 traz 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, que se encontrava irremediavelmente bloqueada pela estabilização da força de trabalho.

Dai uma força decorreu desse entendimento que incidiu no processo de mudanças na ETFBA, principalmente no que se refere à formação de técnicos específicos para o mercado de trabalho que eram esperados tanto no Polo Petroquímico de Camaçari quanto no Centro Industrial de Aratu - CIA.

4 DIMENSÃO SOCIAL DO ESPORTE NO BRASIL

Segundo Hargreaves (1986), o esporte moderno surge na Inglaterra, na mesma época da Revolução Industrial, estrutura uma parte importante da vida pública por meio de diversas ações construídas ao longo do século XX guardando inclusive, diversas representações e mitologias. Várias modalidades esportivas que conhecemos hoje surgiram nessa época, como é o caso do futebol, do atletismo moderno e do rúgbi. Já Stigger (2005), apresenta duas teses divergentes a respeito da origem do esporte: a primeira é que a denominação na qual o esporte se sustenta traz a ideia de continuidade, onde sua origem provém dos tempos mais remotos da civilização, e a segunda defende que, o seu surgimento foi na Inglaterra, quando diversos jogos e passatempos populares passaram por grandes transformações que promoveram a ruptura com tudo que existia nas atividades competitivas.

Após a criação dos Esportes Modernos, em consequência dos Jogos Olímpicos reeditados pelo Barão de Courbertin em 1896, criador de eventos como os Jogos Olímpicos e a Copa Mundial de Futebol, que promove inúmeros encontros populacionais e manifestações que, de certa forma, indicam determinados ritmos ao tempo coletivo e individual, presente na vida cotidiana da sociedade contemporânea. Nesse sentido refiro ao fenômeno que atravessou todo o século XVIII e no XXI, representa um movimento político, social e esportivo com grande carga simbólica.

O esporte é uma atividade humana historicamente criada e socialmente construída que refletem costumes, valores e até mesmo os modos de produção de uma sociedade. Na Grécia, por exemplo, os jogos lúdicos da antiguidade eram inspirados na caça, na guerra, na vida, nos hábitos dos animais, assim como nos trabalhos de semear, de cultivar e de colher (BRASIL, 1999).

Para Barroso e Darido (2006), o esporte é um fenômeno sociocultural, considerado patrimônio da humanidade, tal fenômeno social está presente na prática cotidiana e se manifesta nas escolas, na televisão e nas ruas, da mesma forma, perpetua e evidencia valores, modos e costumes. Caracterizado entre outros aspectos, pela sua pluralidade, uma vez que, a cada dia, surgem novos significados para a sua prática.

Ao longo do tempo, o esporte foi moldado de diferentes formas até se tornar um produto impulsionador do consumo social. Sua evolução foi acompanhada pelo desenvolvimento tecnológico em geral, desde o avanço tecnológico e qualitativo dos

materiais esportivos, da criação de indústrias especializadas na produção de equipamentos, de propostas de patrocínio a atletas, até o acesso pela mídia especializada que oferece canais exclusivos sobre esporte; o que aumenta a gama de produtos de consumo impulsionados por esse fenômeno. (BARROSO; DARIDO, 2006). Entretanto, acredita-se que o esporte vai muito além das questões meramente mercadológicas e materiais, pois refletem a cultura consumista que envolve o ser humano. Nesse sentido, apesar dessa forte influência consumista, qualquer que seja a motivação do praticante, em essência o esporte tem e apresenta função educacional.

Esses aspectos mostram, em linhas gerais, que o esporte é uma manifestação complexa, no sentido amplo do termo. Barroso e Darido (2006) sustentam essa afirmação ao analisar que “esporte é hoje uma complexa manifestação cultural de nossos tempos” e que, por sua complexidade, surgem diversas tentativas de definição e entendimento. O esporte é uma das manifestações complexas e como tal, difíceis de situá-lo precisamente no contexto estrutural da sociedade. Porém entendemos ser necessário analisá-lo relacionando-o com o desenvolvimento da sociedade capitalista, tanto como com o seu afloramento no chão do espaço escolar, para compreendermos a rede de relações estabelecidas.

Para melhor compreensão do curso dessa história traçaremos a perspectiva do esporte na sociedade da época, seus significados, do ponto de vista do materialismo histórico dialético. Vários estudiosos vêm se debruçando sobre as diversas formas e estruturas das transformações sociais e individuais provocadas pelo esporte enquanto fenômeno de massa, como competição, diversão que envolve crianças, jovens e adultos nas diversas formas de manifestação quer seja nas ruas, nos clubes, nas escolas, nos parques e/ou de forma virtual. Para Barroso e Darido (2006), o esporte promove formas educativas específicas que refletem, de certa maneira, estruturas e encontros sociais inusitados. Podemos considerar o esporte como um dos elementos da cultura contemporânea que promove uma perspectiva de formação social, ao possibilitar as reflexões a respeito da sociedade e da educação nas questões que se movimentaram no século XXI.

Analisando a sociedade, mais especificamente o fenômeno da globalização e as experiências de vida universal, graças ao desenvolvimento de uma economia técnica e industrializada abundante e preenchida por informações e produção cultural, com memórias, imagens, palavras, sons e símbolos é possível entender que: “o século

vinte conviveu com a revolução da ciência e da tecnologia, que representa e transforma antigas maneiras de ganhar a vida antes de destruí-la se da decisiva entrada das massas na cena política como consumidores e eleitores”. (HOBSBAWM, 2003, p. 13)

O esporte ganha roupagem preenchendo parte da vida social, conforme podemos observar nos finais de semana, seja por meio da pratica esportiva para o lazer, seja pelas caminhadas, ciclismos, passeios de skate, patins, de vela ou bicicleta, etc. Pode ainda estimular encontros, como no nordeste do Brasil, o tempo sagrado para jogar o "baba" (tipo futebol amador), ou as mais variadas formas de lazer: vôlei de praia, frescobol, peteca, corrida, ciclismo, dentre outros. Pode também organizar a vida de pessoas que tem no esporte competitivo sua principal atividade: seu trabalho.

Dentro da perspectiva médica, que legitima o corpo no seu aspecto anatômico/funcional pelo viés mecânico/estético, impulsionando a reflexão sobre a representação simbólica do corpo esportivo. Silva (2009) refere sobre o corpo e o poder médico afirmando que há um aumento da possibilidade de intervenção nos corpos por diversas formas, a exemplo:

[...] da cultura da droga, da absorção massiva de esteroides e seus efeitos fisiológicos, ou, pelo remodelamento corporal através da cirurgia plástica, com apliques e retirada dos pontos selecionados, considerados ora pequenos, ora grandes demais para os ditames da moda.

(SILVA, 2009, p. 32)

Estudando o esporte na sociedade atual Brandão (1995) enfatiza e apresenta correspondência entre o esporte e a natureza histórica e social do corpo, “nem sequer conseguimos compreender o nosso próprio corpo, por intermédio do qual se manifestam as práticas esportivas”. Esse estranhamento esportivo dado ao seu caráter social e histórico de longa data e a idealização do esporte como prática social acontece no ocidente, desde a Grécia Antiga, por meio dos alardeados Jogos Olímpicos.

No que se refere à presença masculina e a relação do homem com o corpo esportivo, Coutrine (2009), seleciona determinadas características reivindicadas desde as primeiras práticas esportivas para o “corpo esportivo”, baseadas na força, na coragem e na dominação sustentando que todas essas características serviriam para evocar as qualidades do ser humano objetivando a perfeição. Questiona ainda a

suposta superioridade ansiada socialmente; principalmente no universo esportivo. Universo que em seu princípio e, por muito tempo, negou a prática esportiva feminina.

A perfeição masculina: “tanto o vigor, como sua aplicação monitorada, quanto o ‘músculo’ como sua ‘utilização’ moral, a exemplificação dos confrontos, a ‘luta’ de homens valorizados, legitimados por um universo de árbitros e de regulamentos”. (VIGARELLO, 2013, p. 270)

Com o ingresso da mulher no esporte, a virilidade foi perdendo sua força de expressão, em parte, quando exige as mesmas qualidades do corpo esportivo que o dos homens representado pela força, coragem, engajamento e determinação, atento aos paradoxos como a hegemonia masculina no quesito prática esportiva competitiva. O modelo apreciado, exposto e procurado sob os auspícios de todos os meios possíveis e desvelado de inúmeras formas permanece impregnado de sentido e de valores viris masculinos.

Estabelecendo uma relação do corpo esportivo e da mídia/mercadológica, podemos compreender que o poder da mídia e da imagem ao produzir uma forma de pensar o fenômeno esportivo, a ação ou a compreensão do ser humano neste ínterim, muitas vezes, passa ao longo de nossas preocupações ao pensarmos na sociedade atual, na qual o esporte afirma a sua identidade e define seus próprios limites. A definição é aproximada à da sociedade em que, à medida que ela se desenvolve vai emergindo sentidos variados.

No que se refere ao esporte de rendimento eles vem se desenvolvendo baseado em relações concorrenciais para estabelecer padrões de excelência participando da sociedade capitalista como negócio e, muitas vezes liderando-os. Portanto, o corpo esportivo em suas respectivas e diferentes dimensões e definições são considerados modelo e esse modelo está veiculado às mercadorias diversas de compra e venda.

Ao analisar o esporte e a sua relação na ordem do capital, Silva (2009) refere que o esporte no tempo presente se tornou uma marca universal do mundo globalizado, sinalizando tanto para uma necessidade física, quanto para uma norma cultural do mundo atual. E o corpo esportivo interessa, dinamiza e aponta para modos de existir, de tratar e observar o corpo, entre eles, a imagem exposta e tão aproveitada pela mídia do corpo esportivo, ou seja: um corpo veloz, forte, dinâmico, competitivo, superado, que responde, de forma análoga às exigências impostas pela sociedade capitalista. Diante disso é possível afirmar que o esporte de alto rendimento, e no caso

o esporte competitivo de alta performance se distancia de uma compreensão do esporte como lazer, ao tempo em que se afirma enquanto fenômeno esportivo numa lógica idealizada de corpo humano/máquina/objeto, submetido a ordem hegemônica capitalista burguesa.

Para melhor compreensão dessas análises, Stigger (2005), considera que o esporte, do ponto de vista da tese da continuidade, é o que se denomina esporte moderno, ou seja: as atividades desenvolvidas eram associadas ao desenvolvimento de outros esportes, que já existiam antes, mas em uma versão moderna. Faz uma análise comparativa dos esportes praticados em tempos históricos diferentes (esporte primitivo, grego, romano, medieval e o moderno), através de sete categorias de análise estabelecidas: secularização, igualdade, especialização, racionalização, burocracia, quantificação, recorde.

Silva (2009), refere que vários esportes existiam muito antes que fossem fundados os impérios, e, em diferentes momentos históricos e localizações geográficas algumas práticas já eram realizadas. Chegando à Inglaterra do século XIX, onde afirma ter sido inventado o esporte moderno, sendo essa nova concepção difundida pelo planeta. Na Inglaterra, as transformações que aconteciam, através do processo de industrialização, apresentavam uma tendência à racionalização, à padronização, ao cálculo e à mensuração, que se fizeram predominantes na sua vida cultural. Nesse sentido, e de forma paralela esses atributos caracterizariam os passatempos populares ingleses.

Proni (1998), concebe o esporte como uma prática social de competição, que se constrói de acordo com bases racionais, buscando eficiência nas atividades de lazer. Nesse sentido, é uma prática social, que auxiliou na adaptação dos indivíduos a uma sociedade que se tornava urbana e industrial, e pelo crescimento das modalidades esportivas, delineando um movimento cultural que estruturaram os costumes e hábitos sociais de uma nação.

O esporte, de modo semelhante à manufatura e aos negócios, tornou-se cada vez mais dirigido para obter eficiência e resultados comprováveis estatisticamente. Assim como os movimentos concomitantes no direito e na administração pública (que conduziram para codificações, constituições e normatizações), no esporte notou-se um movimento que o tornaria codificado e civilizado por regras escritas, as quais foram impostas por entidades reguladoras e aplicadas por árbitros neutros (juizes). (PRONI, 1998, p. 29)

Stigger (2005), percebe que as ideias de Guttmann (1978), mesmo com as diferenças identificadas entre o esporte moderno e as outras práticas referidas, estas não são suficientes para eximir a denominação esporte. Na tentativa de contextualizar historicamente o esporte e as atividades competitivas, as diferenças apresentadas pelos autores são menos relevantes do que as semelhanças entre elas. Tais semelhanças é que vão fazer a conexão de ambas para que se coloquem numa mesma denominação. Isso quer dizer que, a utilização da palavra esporte pelos autores supracitados, representa as várias manifestações anteriores que atualmente são praticadas com essa designação. A questão recai sobre dois questionamentos: quais semelhanças são essas que colocam sob a palavra esporte, um conjunto de práticas tão diferentes e distantes, tanto no sentido histórico, quanto geográfico; e como essas semelhanças defendem o posicionamento dos autores.

De acordo com Stigger (2005), as respostas aos questionamentos podem ser encontradas quando o esporte é percebido como atividade similar àquelas vinculadas a algum tipo de competição, onde há o confronto entre indivíduos ou grupos de indivíduos, na busca de objetivos e pela utilização de regras conhecidas por eles e nas quais, a vitória vem para um dos oponentes. As semelhanças se apresentam através da afinidade e nesse sentido Mandell (1986), se apropria da mesma designação para atividades distantes no tempo e na localização geográfica e também diferentes.

Outra resposta às questões, apresentadas e que parece sustentar a tese dos autores é que essas práticas necessitam de esforço físico e também se assemelham por apresentarem gestos e habilidades importantes para que seja realizada. Essa similaridade de gestos e habilidades mostra as afinidades existentes entre essas práticas, denominadas de esportes.

Para Mandell (1986), os gestos e habilidades praticadas no passado pelos indivíduos são compatíveis aos gestos dos esportes praticados atualmente. Além dessas observações, os autores consideram importante a relação existente entre as atividades esportivas e os aspectos culturais da sociedade a que pertencem. Essa é a perspectiva da história do esporte como uma continuidade. Já para Chartier e Roche (1976), a continuidade promove o rompimento entre o esporte que se pratica atualmente e o de antes, sendo este considerado autônomo, quando não está associado a festivais e festas religiosas e assim ele se realiza no tempo e no espaço, adquirindo autonomia. No entanto, para que se compreenda a divergência de

posicionamentos, torna-se importante referir à tese de ruptura de Norbert Elias (c1994) apresentando aspectos próprios aos de Chartier e Roche (1976).

Segundo Elias e Dunning (1992), o termo esporte vem sendo utilizado de forma indiscriminada: de um lado para referir aos jogos e exercícios físicos pertencentes às sociedades, e de outro para designar práticas privadas de jogos provenientes da Inglaterra e assim difundidas para o mundo com a designação esporte. Os autores supracitados afirmam que, o surgimento de muitos esportes deu-se na Inglaterra, começando no séc. XVIII o chamado processo de “esportivização” dos passatempos populares.

Assim, Stigger (2005), refere que o termo esporte e outros termos associados a ele passaram a ser padronizados, no sentido de expressar formas específicas de recreação, onde o esforço físico tinha o papel principal, onde o esporte constituiu-se num padrão de movimento de lazer de dimensão mundial, que traz transformações, que se ligam ao desenvolvimento de formas diferentes de comportamento, em cada período histórico e em cada sociedade.

Para Stigger (2005, p. 23-24): “como um passatempo inglês determinou padrões de movimento de lazer mundial; por que emergiram na Inglaterra; e o que diferencia o esporte de outros passatempos”. Desse modo, tem-se a conclusão que o esporte resulta do processo civilizatório, onde a sensibilidade aumentada em relação à violência é o aspecto central, que, dos passatempos ingleses a denominação esporte ocorreu de forma paralela à parlamentarização do Estado inglês, por possuir aversão à violência, sendo esta aversão apropriada pelos ingleses, impactando reflexos em seus hábitos e costumes, ou seja, os passatempos eram regulamentados para imprimir controle à violência; controle autocoercitivo que ocorria à medida na qual os indivíduos tinham controle sobre seus sentimentos e emoções.

Mediante as divergências quanto à origem do esporte, é importante perceber que, mesmo com os desacordos, a expressão esporte moderno foi utilizada por ambos os grupos, tanto os defensores da tese da continuidade, quanto da ruptura, que referem à origem na Inglaterra e a propagação para o mundo. É importante ressaltar que à medida que o esporte se propagava e se diversificava ganhando dimensões associadas às relações mercantilistas, ou seja, ao consumismo e a valorização da indústria do entretenimento, principalmente nos Estados Unidos da América - EUA, este se tornou modelo de consumo em massa.

De acordo com Proni (1998), a Inglaterra se consagrou como a nação do esporte moderno, devido às grandes inovações que transformaram o caráter dos jogos e das competições atléticas, sendo introduzidos os obstáculos nas corridas, à mensuração nas apostas, e os conceitos de “esporte amador”, “esporte limpo”, e “noção de recorde esportivo”, além de bases conceituais que deram estruturação ao esporte moderno, e os ganhos obtidos ao se planejar os treinamentos à longo prazo.

Com relação à organização capitalista do esporte, é importante apresentar reflexões sobre a crise que os valores esportivos sofreram, especificamente em 1976, onde aumentaram os debates sobre a escravidão do atleta, a obsessão pela vitória a qualquer custo, a utilização política dos eventos, a prioridade para formação de campeões, a comercialização predatória, bem como a influência crescente da publicidade. Para Coimbra (1991), esses desvios eram o reflexo do esporte se adaptando ao mundo moderno, estruturado e organizado em torno do capitalismo industrial, utilizando o esporte como aparelho ideológico do Estado, além da visão conservadora e reacionária que era visto o movimento olímpico.

Em um ensaio sobre a sociologia política do esporte, Coimbra (1991) percebe o esporte como uma totalidade, e por ter natureza complexa, esta só pode ser compreendida, por meio de abstrações que evoluem direcionadas nas contradições. Fiel ao marxismo, o autor estabelece um paralelo entre a mercantilização do esporte partindo da mercadoria e do sentido da organização capitalista da sociedade analisando o esporte como aparelho ideológico do Estado, além de se respaldar em Freud, como uma maneira de entender suas funções psicossociais.

Assim, o esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino da Educação Física na escola, ou seja: ensinar esporte. Paradoxalmente, parece que a Educação Física só seria legitimada na escola na medida em que transmitisse/ensinasse o elemento da cultura tal como se realiza nas sociedades modernas, com os códigos citados. Sociedades estas nas quais o esporte alcança segundo Bracht (2005), certa "unanimidade", na qual o denominado “ser esportivo” deveria aparentar boa forma física, não como opção, mas como imposição social associando à explosão do corpo e/ou das práticas corporais ao rápido desenvolvimento da indústria, do lazer e dos materiais esportivos.

5 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE NA ETFBA

O processo histórico da Educação Profissional na Bahia é descrito contextualizando o período da colonização e os impactos da política desenvolvimentista e suas diferentes especificidades, diante da forma do homem se manifestar perante a construção da sociedade na qual ele vive na busca do crescimento econômico e político. Utilizar-se-á como critérios para caracterização do momento da educação física nesse período histórico, documentos, imagens e bibliografias que vigoravam na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia bem como o projeto pedagógico. Sendo assim, para compreender a política educacional profissionalizante no Brasil é necessário, tanto quanto possível, detectar as relações que interligam todo o processo do ensino profissional aos processos mais gerais da sociedade, por entender que a educação está interligada e determinada pelas diversas dimensões que a compõem, ou seja: não é possível a compreensão desse processo de forma isolada, há de considerar as dimensões históricas, políticas e econômicas relacionadas como também aos desdobramentos da Política da Educação como um todo.

A representação histórica do IFBA hoje é marcada por tudo que foi construído durante sua trajetória nos cem anos de desenvolvimento de ensino motivada pelas transformações da legislação com uma linearidade da estrutura curricular e com forte identidade institucional na sociedade soteropolitana. Penso na importância de cada advento histórico, documento e imagem que se fez presente na secular instituição de ensino. Elementos esses, que sem dúvida, foram os mais importantes durante o período de estudo, e que possibilitou delinear o processo de compreensão histórica da instituição, se constituindo num processo rico a ser investigado e observado com vistas ao conhecimento de fatos não relevados e também às perspectivas de futuro que se lançam sobre essa instituição de formação profissional tecnológica que muito contribuiu e contribui para o desenvolvimento do Estado da Bahia e do Brasil.

Destaco como parte dessa dinâmica, às questões da legislação que percorreram o tempo que passou a escola com o aumento de demanda e das transformações efetuadas pelo Ministério da Educação e no governo da República, além de um debate interno oriundo das necessidades de adaptação e construção de

identidade, devido à localização geográfica da escola - região nordeste, especialmente no Estado da Bahia.

Segundo Lessa (2002), no início do século XIX no Brasil propriamente dito, surgem os primeiros relatos sobre a história da Educação Profissional, exatamente quando a sede do governo português se muda para o Rio de Janeiro, em 1808. Neste mesmo período, foram criadas as primeiras instituições públicas de ensino, voltadas para o ensino superior no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco e em São Paulo. Com influência da cultura Europeia, onde, desde a Idade Média o ensino dos ofícios foi formalizado na Bahia no final do século XVII, ainda, estruturava-se sobre três diferentes categorias: mestres, oficiais e aprendizes. Copiada da primeira escola de artilharia e arquitetura expandiu-se de forma considerável durante o ciclo do ouro no 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 visto o movimento mercadológico que surgia e se expandia com a exploração das minas. Outra questão foi a 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.

A necessidade de formação profissional, segue o século XIX, 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 dez casas dos Educandos e Artífices, surgindo à primeira em Belém do Pará. Saliento que o decreto imperial 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 associadas à produção mercantil da província e a busca pela independência financeira de outros mercados.

Com o fim da Monarquia, a abolição da escravatura, a proclamação da República, e com os assuntos relacionados ao ensino profissional foram atribuídos ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, adequando-se administrativa ao perfil de atividade desenvolvida em todo o país, preparando a administração pública para atender ao aumento da 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 se valendo da crença na ideia de que sua prática tornaria robustos os corpos das crianças. A ginástica expandiu-se de forma sistematizada como um dispositivo para correção e constituição de corpos, influenciada principalmente pela Suécia, Alemanha, França e Inglaterra. (CANTARINO FILHO, 1982)

A Educação Física, oficialmente introduzida nas escolas brasileiras em 1851, segundo Cantarino Filho (1982), tornou-se obrigatória no primário sob a forma de Ginástica e no secundário sob a forma de Dança com a reforma Couto Ferraz em 1854.

Personagem de notória participação e importância na educação nacional, Rui Barbosa em 1882 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.

Nota-se que o entendimento brasileiro 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.

Na Bahia, incentivada pelo desenvolvimento industrial, comercial e agrícola em 1872 foram criadas várias escolas públicas como sociedade civil, entre elas o “Liceu de Artes e Ofícios” de Salvador, a primeira iniciativa para “amparar crianças órfãs e abandonadas”, dando instrução teórica e prática tendo início no ensino industrial. A escola mudou-se para uma sede própria, cedida pelo Ministério da Guerra ao Ministério da Agricultura, no Largo dos Afritos, que melhor se adequava ao ensino das profissões. Nesse período ficou conhecida como “escola do mingau”, pois, segundo Lessa (2002, p.13) era oferecida uma alimentação, geralmente, na forma de mingau, aos alunos no horário do almoço, causando estranheza na sociedade baiana, por essa

prática incomum nas escolas. Em 1911, a escola enfrentou muitas dificuldades materiais e financeiras, que para resolver esses problemas, o então diretor apelou ao Ministro da Agricultura que reconheceu a necessidade de dar à Escola de Aprendizes Artífices uma casa digna: assim, “em 02 de julho de 1923, em pleno centenário da libertação da Bahia, foi lançada a pedra fundamental do novo prédio em terreno próximo ao Largo do Barbalho, este cedido pela Intendência Municipal”.(LESSA, 2002, p. 17)

A propósito, a política de traço assistencialista herdada da Monarquia e incorporada pela República se mostrou bem amparada no país pelo presidente Nilo Peçanha, que em 1909 criou nas capitais dezenove 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.

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, 2000, 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, a princípio, fortalecia o desenvolvimento regional, e deixava bem evidenciado o processo de intervenção do Estado na formação da força de trabalho no Brasil. Ali, a ginástica integrava a dinâmica da escola, porém como atividade a ser realizada por todos os estudantes e não como disciplina curricular.

Segundo Lessa (2002), devido ao incipiente número de indústrias no país, a criação dessas escolas não deve ser entendida como decorrente de uma demanda específica desse segmento. Como se pode constatar, havia, sim, as regiões com economia 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- aí vigoraram as oficinas de alfaiataria, sapataria, encadernação e marcenaria, representando bem a situação da Bahia que não conseguiu acompanhar o desenvolvimento do centro sul brasileiro.

Após vinte anos que seguiram, principalmente a partir da regulamentação do ensino profissional nas Escolas de Aprendizes e Artífices espalhadas pelo país, através do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 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 função social. Lessa (2002), atribui ao Ministro Miguel Calmon, a ação visionária e patriótica que embasou o funcionamento da nova sede, haja vista que, além da instalação em um prédio moderno e de ótimas condições pedagógicas, aparelhou, convenientemente, as suas oficinas recém construídas com máquinas e ferramentas novas, criando ao mesmo tempo, uma Banda de Música.

Figura 5 - Fachada da sede própria da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia



Fonte: Nunes (2012, p. 302)

Esse período histórico é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros, em 1932, do qual fizeram parte: Anísio 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 com ausência de espírito filosófico e científico, e o plano de reformas para o sistema escolar carecia de unidade e continuidade.

Segundo Menezes (2001), o Manifesto dos Pioneiros atestava que os fins da educação são filosóficos e os meios são científicos, ou deveria ser e que a educação, deveria estar assentada 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 se constituir em uma reação categórica, intencional e sistemática à velha estrutura.

A causa principal dos problemas na educação está na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação, aspecto filosófico e social, e da aplicação, aspecto técnico, dos métodos científicos aos problemas de educação.

Os pioneiros defendiam novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante na perspectiva de transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares servindo não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social. Ou seja, o objetivo era ter um ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade e cooperação. (MENEZES, 2001, p. 41)

Os assinantes do manifesto diziam que a escola tradicional estava instalada através de uma concepção burguesa defendendo a educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório com bases e princípios únicos para a educação, sem ignorar as características regionais de cada comunidade

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, a Educação Nova era defendida não para servir aos interesses de camadas sociais, mas aos 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. (MENEZES, 2001, p. 43)

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 Azevedo (1976), 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, 1976, p. 675)

Nota-se no texto da 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, art. 129, 1937)

No Brasil desde as primeiras iniciativas o ensino profissional 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 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, p. 47)

Avaliando a questão sob a ótica do contexto histórico da formação de trabalhadores no Brasil, pode-se dizer que foi bastante positivo o reatamento do Manifesto dos Pioneiros na história da Escola de Aprendizizes 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 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 sete aos quinze anos e específica nos anos seguintes. 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.

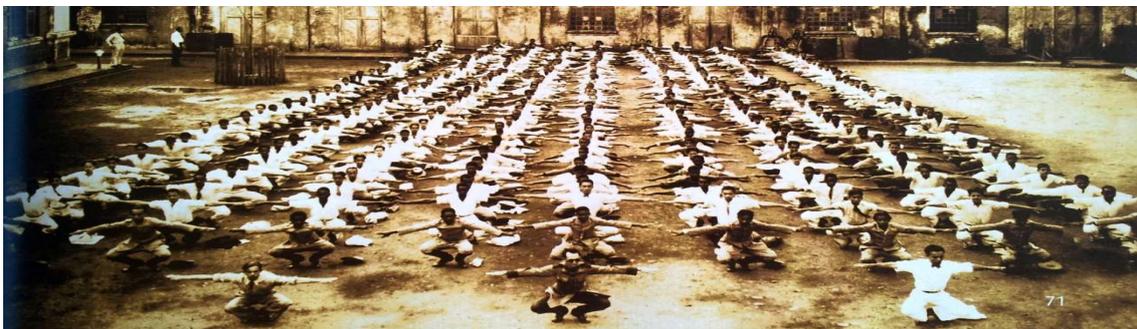
Com a nova configuração a Escolas e mostrava como um estabelecimento de honra para o país, avançando em índices de produtividade e abrigando em sua estrutura, além das amplas instalações, um corpo de dezoito professores e dezenove mestres e contramestres para atender uma média de quatrocentos e cinquenta alunos. Em um ambiente mais específico, as questões referentes às práticas corporais acompanhavam todos os movimentos de reformas educacionais, dentre elas: na “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 vinte e um 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 nº 8.072 dispôs sobre a obrigatoriedade da

Educação Física na infância e na juventude, juntamente com a educação moral e cívica, com o objetivo de contribuir para a formação de uma consciência patriótica com responsabilidade pela segurança da pátria. (BETTI, 1991)

Desse modo, as sessões de ginástica na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia como podem ver na figura nº 04, é alusiva aos anos de 1938 a 1942, 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, estruturada de forma a não prejudicar à frequência ao trabalho ou ao estudo, o treinamento era praticado depois das aulas e das oficinas.

Mesmo com o pouco acervo de registros de imagens referente à realização de aulas de Educação Física no ensino profissional nesse período, alguns autores reforçam a teoria de sua existência, afirmando que durante a segunda década 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 se preocupava com os hábitos de higiene, a saúde e o desenvolvimento físico e moral através do exercício.

Figura 6 - 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: Nunes (2012, p. 71)

Conforme uma avaliação do relatório do Departamento de Educação Física do Ministério de Educação e Saúde de 1940 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, ainda que os educadores da Escola Nova considerassem 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 JUNIOR, 2004, 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 enquanto 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, uma postura a serviço da ordem e da disciplina, ocupada com a adequação do 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.

As ações expressas de fuga das atividades obrigatórias da instituição refletem 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 submetida.

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 através do decreto de lei nº 4.072 de 30 de janeiro de 1942.

Uma observação importante com relação a essa época que será tratada adiante, diz respeito à apropriação do esporte pelo Estado e seu uso como instrumento 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-se o ensino do canto e a prática da Educação Física na escola como vetores de mobilização e alienação das massas.

6 INFLUÊNCIA DA DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE NA ETFBA

A Constituição de 1934, após a Revolução de 1930, consigna avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, em 1937, instaura-se o Estado Novo outorgando ao País uma Constituição autoritária, registrando em decorrência um grande retrocesso. Após a queda do Estado Novo, em 1945, muitos dos ideais são retomados e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviado ao Congresso Nacional em 1948 que, após difícil trajetória, foi finalmente aprovado em 1961 (Lei nº 4024).

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945 até o Golpe de 1964, quando se inaugura um novo período autoritário, o sistema educacional brasileiro passa por mudanças significativas, sendo destacado nesse contexto alguns fatos importantes como: surgimento da Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES em 1951, à instalação do Conselho Federal de Educação em 1961, as campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

Segundo Chervel (1990), o movimento de 1964 interrompe essa tendência. Nos anos de 1969 e 1971, que são aprovadas respectivamente a Lei nº 5540/68 e a nº 5692/71, introduzindo mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, cujos diplomas estão basicamente em vigor até os dias atuais. Desse modo é possível afirmar que a educação física escolar foi implantada nas escolas do país de forma autoritária pelo Estado brasileiro, através das referidas reformas educacionais. Essas transformações são oriundas da reforma do Estado e tinha como principal alinhamento político o desenvolvimento do país com maior eficiência produtiva no mundo do trabalho, com viés da terceirização do ensino patrocinada pelos agentes financiadores internacionais e especificamente com influência norte-americana na cultura educacional. Daí a educação física se caracterizava como uma disciplina rígida, disciplinadora, normalizadora e de alto rendimento, e busca da eficácia pedagógica como instrumentos de controle e afirmação de uma política hegemônica do Estado.

A Lei nº 5.692/71 para a educação física escolar reserva em seu artigo 7º, um espaço de obrigatoriedade nos currículos escolares. Essa obrigatoriedade foi regulamentada com o Decreto nº 69.450/71, que impôs padrões de referência para a prática de educação física no interior da escola, caracterizada como atividade ainda que a educação física passasse a ter todos os pressupostos característicos da configuração de uma disciplina escolar. (CHERVEL, 1990)

Segundo Oliveira, M. (2002), o esporte, aliado à interferência governamental no desenvolvimento da educação física escolar tornava-se referência praticamente exclusiva para a prática de atividades corporais no plano mundial, seja dentro ou fora da escola. Isso se afirma devido ao fato do esporte ter suas codificações, normatizações e significados que atendiam aos objetivos de controle do sistema e dos agentes de poder, uma vez que respondia a padronização dos sujeitos educacionais, tanto do professor, quanto do aluno, se configurava como fenômeno cultural de massa contemporânea e universal, se firmando como possibilidade educacional privilegiada.

Na tentativa de consolidar sua ideologia o governo autoritário que se instalou no Brasil em 1964, utilizou-se do uso das atividades desportivas bem como, da educação física em geral para manutenção alienante da consciência popular tirando o foco da população das questões políticas e sociais que se instaurava no país devido aos processos reivindicatórios. Sendo assim o governo produz e impõe uma educação física que não possibilitava uma contraposição dos professores se consolidando de forma incontestável e acomodada. É importante salientar que durante esse período havia uma limitação de produção bibliográfica da área, praticamente inexistente de qualquer trabalho que faça referência ao período aqui mencionado. Encontramos um grande número de estudos que tratava da influência militar sobre a educação física porem não encontramos trabalhos específicos que faziam referência ao período da ditadura.

Para Castellani Filho (1998), baseado nas teorias contra hegemônicas faz duras críticas ao caráter produtivista da educação física escolar. As propostas educacionais do Estado nas décadas de 1960 e 1970, a política de tecnização da educação em geral como também da educação física escolar que se apresentava adequada ao modelo desenvolvimentista econômico adotado pelo Brasil. A educação do físico e a esportivização eram padrões hegemônicos submetidos às imposições dos organismos internacionais com total dependência do país reafirmando a política da produção capitalista burguesa.

Bracht (2004) em seus apontamentos parte da análise que a ligação da educação física às instituições médica, militar e esportiva dava certa autonomia, porém o papel do professor de educação física escolar era utilitário para a manutenção e consolidação do modelo pedagógico no período do regime militar. Essa orientação parece, mais uma vez, adequar-se- à orientação tecnicista que, principalmente nas décadas de 60 e 70 predominou no sistema educacional brasileiro sob a égide da ditadura militar no projeto “Brasil-Grande”.

Soares (2001) demonstrou que a educação física nasceu sob o signo da técnica e do rendimento, mesmo em solo europeu, apontando que a história da educação física brasileira está marcada por uma visão funcional e utilitarista pautada na saúde, adestramento físico, etc. Assim é possível entender que a educação física escolar esta hegemonicamente ligada ao projeto educacional, determinado na época pelo militarismo, com interferência nas manifestações culturais e políticas da escola uma vez mantida a conformidade com os interesses da “classe dominante”.

Ao considerar o uso da educação física pelos governos militares a mesma é considerada de um lado competitivista, incentivada pela ditadura pós 64 de acordo com a proposta de um “Brasil Grande” capaz de mostrar sua pujança através da conquista internacional, por outro lado, obviamente, esse não era o único interesse governamental ao endossar tal concepção. Na verdade, o “desporto de alto nível”, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social. A preocupação com a possibilidade do aumento das horas de folga do trabalhador, que mesmo um sindicalismo amordaçado poderia conseguir, incentivava o governo a procurar no desporto a fórmula mágica de entretenimento da população. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 31-32)

Betti (1991), mergulhando na legislação e nos documentos oficiais, tece críticas às políticas educacionais do período baseado nas referências dos trabalhos de Freitag (1986) e Romaneli (1986), critica a esportivização da educação física brasileira e faz um análise que limita a compreensão do processo histórico uma vez que não analisou as políticas educacionais em práticas escolares afirmando que o conteúdo esportivo deu uma nova coloração aos programas de educação física no país, centrados na velha ginástica sueca e francesa, considerando que o esporte estava indo ao encontro da ideologia propagada pelos condutores do Golpe de 1964: aptidão física como sustentação do desenvolvimento, o espírito de competição, a coesão nacional e social, a promoção externa nacional, o senso moral, cívico, de ordem e disciplina.

Segundo Betti (1991) para alguns professores o esporte apareceu como uma alternativa ao descaso e a improvisação que transcorriam nas aulas de educação física, para outros o esporte era por excelência uma atividade educativa. Assim sendo a positividade que era dada ao esporte não havia rebaixamento da importância e do valor formativo da educação física escolar. Quanto ao uso ideológico do esporte é possível dizer que nem todos os professores utilizavam ou partilhavam com essa compreensão nas demais práticas corporais.

Segundo Thompson (1981, p 61):

A explicação histórica não pode tratar de absolutos e não pode apresentar causas suficientes, o que irrita muito algumas almas simples e impacientes. Elas supõem que, como a explicação histórica não pode ser tudo, é, portanto nada, apenas uma narração fenomenológica consecutiva. É um engano tolo. A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) se relacionaram, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneira particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma "lei", nem são os "efeitos" de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo.

Se analisarmos o comportamento dos professores no contexto da militarização e esportivização da educação física enquanto projeto de manutenção da ordem dominante, no período da Ditadura Militar, não podemos afirmar que mudariam ou transformariam sua prática deslocada da política que norteava as ações pedagógicas. Também não podemos vitimá-los, muito menos acharmos que são "coitados". Foram sim, sujeitos que atuaram na objetividade concreta da realidade histórica, do palpável diante do contexto político e das significações pedagógicas educacionais do período. Sem teorização acadêmica, às vezes alienada, ingênua e não crítica. Destaco que com em inúmeros trabalhos além desses aqui analisados poderemos avaliar de forma crítica à condição do professor.

É possível afirmar que o Estado brasileiro configura-se como amalgama de interesses diversos, não monolíticos, que não se proponha a fazer o interesse do grande capital internacional. As reformas educacionais de 1968 e 1971 ocorreram com profundos antagonismos, divergências, embates e conciliações e ampla participação da sociedade civil no pós-guerra e debatiam o que representava a própria reorganização da cultura tanto no plano interno quanto externo.

Para elucidar alguns elementos desse momento trago algumas leituras de Mauro Betti (1991), associa a Ditadura Militar uma época de “esportivização” nas aulas de Educação Física destacando, que nesse período os estudos não constituíam propriamente estudos históricos, mas se justificavam como tal, devido à escassa produção de material sobre a história da Educação Física com esse marco histórico.

Mergulho na bibliografia, nos documentos e imagens encontrados durante a prática da Educação Física e do esporte na Escola Técnica Federal da Bahia (1964 – 1985), sem discordar ou sob qualquer pretensão que motive negar o descrito acima que, de fato, representa uma realidade concreta do desenvolvimento pedagógico da Educação Física escolar.

A ETFBA desempenhou papel de destaque na elaboração de políticas públicas envolvendo a Educação Física escolar: incansáveis debates sobre a disciplina e suas relações com as instituições formais de educação, especialmente através da realização de jogos estudantis, prática institucional tradicional pautada na política de expansionismo esportivista governamental. Esse movimento conhece o auge no início da década de 60 e passa a ser reprimido a partir da instalação da ditadura militar.

Betti (1991), ressalta que entre 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio: Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 20 e 30.

Nesse sentido, Castellani Filho (1993 apud DARIDO, c2003, p. 2):

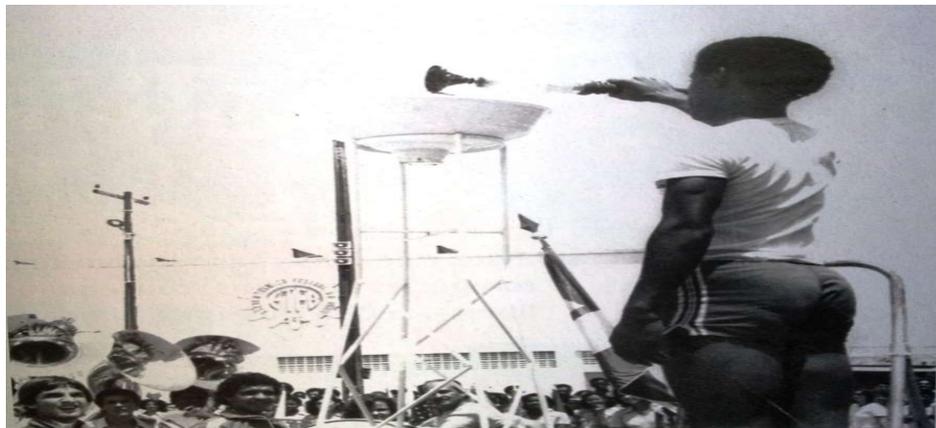
[...] analisa este período como uma tentativa do estado de reprimir os movimentos estudantis no sentido de desviar a atenção dos estudantes das questões de ordem sócio-políticas, contribuindo assim, para a construção do modelo de corpo apolítico.

Importante ressaltar que a concepção dada ao aluno pelo Estado como atleta foi muito massificada porque interessava sobremaneira à instituição militar, identificado com o projeto de ordem e disciplina engendrado em prol do desenvolvimento nacional, ainda que para isso houvesse uma misturados papéis sociais, de estudantes/escolares e atletas, assim como o do professor de Educação Física com o de treinador de esportes. Essa fase da educação física ficou conhecida como período esportivista, devido ao predomínio da influência do esporte. Desse

modo, a disciplina adquire o sinônimo de técnica, e o que prevalece é a competição e o princípio do rendimento esportivo, ignorando as diferenças sociais e culturais dos alunos.

Nessa época, os governos militares que tomaram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi nesse período que a ideia central girava em torno do “Brasil Potência”, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Figura 7 - Acendimento da Pira Olímpica em 1960, na ETFBA



Fonte: Nunes (2012, p. 222)

A implantação 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 dos professores que compuseram esse cenário. Segundo Gimeno Sacristan e Pérez Gómez (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:

[...] 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 dos professores 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 vê que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam. (GIMENOSACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 182)

Essas perspectivas epistemológicas são encontradas nos documentos e imagens pesquisados com forte relação com esse ideário permitindo a impressões que remetem à considerar não somente a leitura direta do que oportunizando à história, por exemplo: os jogos estudantis eram fruto da ideologia dominante, do projeto de nação dos militares, mas também a apreensão de que alguns professores tinham efetivas ligações ideológicas com essa imposição gerencial militar podendo ser conferidos os 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.

Não há dúvidas que o movimento de valorização do Esporte pela instituição era fundamental para a instituição. A valorização dos jogos como também dos alunos envolvidos nas competições, os resultados positivos projetavam a instituição. Essa projeção era feita pelo esporte com uma supervalorização da Educação Física relacionadas às outras da grade curricular da instituição de ensino. O esporte projetava mais a instituição do que o próprio ensino. A partir dessa constatação podemos afirmar que a disciplina educação física e o professor tiveram uma valorização “intelectual” e autonomia na escola, fundamentais para o exercício da docência e ao mesmo tempo revela os elementos de sua experiência cultural.

A importância dada pelos diretores das instituições ao esporte justifica-se pelo ordenamento político da manutenção da ordem, da disciplina cívica e alienante e das diretrizes orquestradas pelo governo para manutenção da política hegemônica no regime da Ditadura Militar. Mesmo com 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 tantos outros autores da área. Porém, o entendimento de sentidos atribuídos ao ensino do esporte, que se aproxima de um projeto de formação social mais daquele colocado em curso pelos militares.

O que se observa é que os professores, utilizava o currículo que lhe era apresentado por diversas vias e não meramente como um usuário, um consumidor. Apresentava-se como um terreno passível de variados significados e sentidos, o que

ajuda a definir sua própria concretização sob a forma de ensinamento. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998), o 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 uma ascensão no status da Educação Física através do Esporte, demonstrando conhecimento hegemônico da área nesse período e 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), Fartes e Moreira (2009) confirmam a presença do Esporte em diferentes ações e eventos promocionais da instituição, ainda que não se tratasse exclusivamente de atividades efetivamente esportivas. Outro elemento importante percebido é a ausência de estruturas físicas multiplicadas pelo governo nas escolas durante esse período, com o grande interesse dos militares em aplicar o esporte na solidificação do seu projeto de nação e poder.

Entretanto, a ampliação da oferta de cursos ocasionou 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, uma vez que se antes, as questões de espaço físico eram resolvidas através de negociações políticas, dessa vez, o projeto de redemocratização do país ganhava espaço trazendo severas críticas à “esportivização” e ao 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.

Figura 8 - Prova de Atletismo num evento esportivo em 1960



Fonte: Nunes (2012, p. 225)

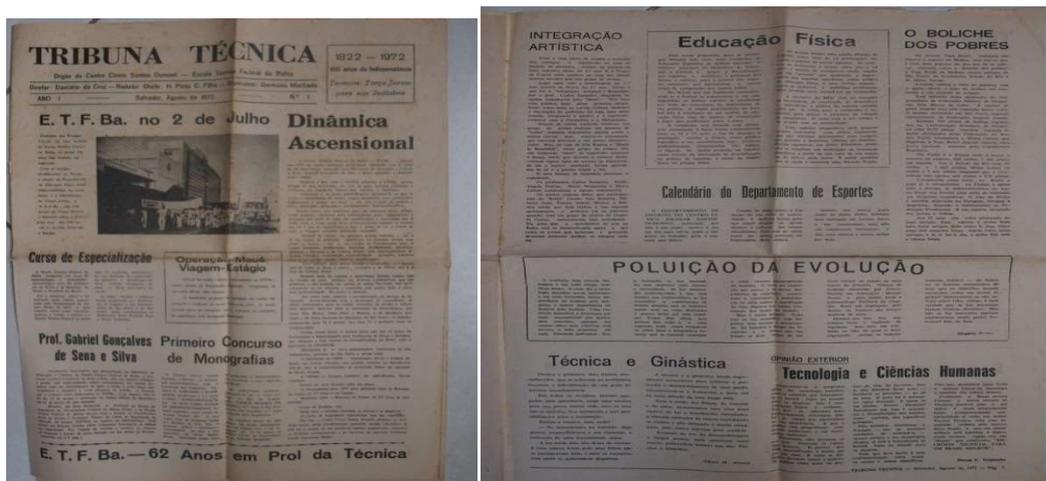
Para evidenciarmos o controle do estado nas ações esportivas que envolviam os estudantes, podemos ver nas matérias do Jornal Tribuna Técnica do Centro Cívico da ETFBA, Ano 01, Nº 1, agosto de 1972. Quando mostra nas imagens e textos a participação da ETFBA no desfile cívico de 2 de Julho do ano de 1972 e a ênfase dada nas matérias sobre o forte envolvimento dos estudantes na prática e no desenvolvimento do esporte nos eventos promovidos na entidade representativa dos estudantes, o Centro Cívico. Porém, não podemos deixar de registrar que o Jornal Tribuna Técnica, aparece para a comunidade em agosto de 1972, durante o período da ditadura militar, quando a escola passa a ser dirigida por interventor instituído pelo Ministério da Educação - MEC, o professor mineiro Gabriel Gonçalves de Sena e Silva.

Não verificamos, nesse primeiro momento, um caráter essencialmente político nesse periódico. Em um dos editoriais da Tribuna Técnica, os alunos afirmam contar com a colaboração de diversos setores da instituição, inclusive, do interventor, e que o principal objetivo do jornal é veicular '*informações técnicas*' para os estudantes. Mas, por outro lado, o número pequeno de exemplares de ambos os jornais pode apontar para a dificuldade dos alunos em produzi-los.

Embora tenham sido editados pelos alunos ligados do Centro Cívico Santos Dumond, os jornais tinham a supervisão dos professores Germano Machado e Walfrido Moraes respectivamente, o que os diferencia de jornais produzidos na mesma década por alunos de outras agremiações estudantis. Cabe questionar porque

os jornais produzidos pelos alunos do Centro Cívico, para serem editados, precisavam da ‘*supervisão*’ de um professor e qual o teor desse trabalho, cuja denominação aponta para certo controle sobre o conteúdo do jornal. Por outro lado, até que ponto a presença de um professor supervisor/coordenador torna-se imprescindível para a produção dos jornais nas escolas?

Figura 9 - Jornal Tribuna Técnica do Centro Cívico da ETFBA

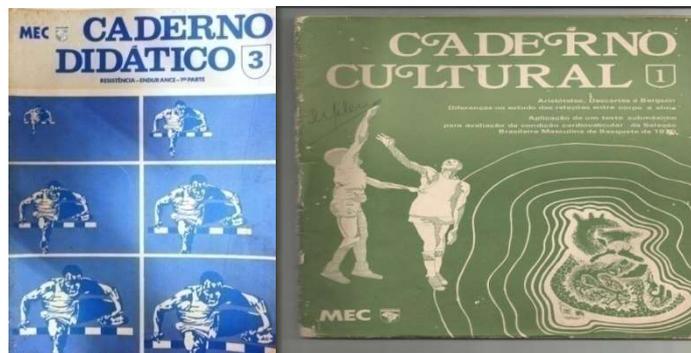


Fonte: Tribuna Técnica (1972)

Tal fato pode apontar também para uma prática educativa que não primava, e ainda não prima, pela autonomia dos alunos nos processos de produção do conhecimento dentro da escola. (SILVA, 2009)

Durante o levantamento dos documentos sobre a educação física e o esporte que culminou nesse trabalho, o conhecimento que compunha o currículo de Educação Física naquele período não era necessariamente estruturado pelos 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 - entregues pelo departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura.

Figura 10 - Caderno Técnico e Didático (MEC, 1973)



Fonte: Arquivo da Coordenação de Educação Física do IFBA

Elementos da política educacional nacional liderada pelos militares e executada em parceria com a ideologia americana (EUA) reforçava concepções disciplinadoras e forjadas para o projeto de nação em curso, corroborando para uma tendência de apoio ao ensino técnico. Os cadernos faziam parte da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo do CNED, que visavam colocar para o país sobre a importância da prática de atividade física integrada a educação; criando e desenvolvendo uma mentalidade favorável à Educação Física que poderíamos denominar – “mentalidade desportiva”. (BRASIL, 1973)

Segundo Faria e outros (2010), cerca de quatro 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*, filmes técnicos, vídeos e vinhetas para TV, *displays* para exposição, *spots* (propaganda de rádio) e palestras.

Desse modo, 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. É certo, que em alguma medida o currículo de Educação Física da ETFBA constituía um material elaborado para fins de campanha de esportivização da sociedade. Além dos cadernos, a referência curricular para as aulas de Educação Física nessa instituição, entre o final da década de 70 e início de 80, era 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 que conseguimos observar, evidenciando a participação de poucos autores brasileiros mesmo com uma abertura no trato pedagógico de alguns professores não tão rígido seguindo a cartilha governamental a vivência e a percepção com outro olhar na formação proporcionou uma metodologia que dialogasse com os modelos impostos pelo sistema.

Em Gimeno Sacristan e Pérez Gómez (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 às 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.

Figura 11 - Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, n. 35, 1977



Fonte: Arquivo da Coordenação de Educação Física do IFBA

Reconheço o esforço e resistência de alguns professores, mas devo destacar que ao apresentar os materiais da campanha, assim como o currículo utilizado no período de ETFBA, alguns professores demonstraram não apresentarem conhecimentos aprofundados 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 os professores se reuniam 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 vinte 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 as 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 sessenta por cento da área construída valorizava a prática esportiva.

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. Saliento 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 o seu esforço em garantir uma formação de caráter através do ensino do esporte por via diversificada da politicamente imposta.

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 no que se referia às modalidades esportivas, que para ele, significava a forma de se manter saudável.

Dizendo isso, reconheço 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 que indica a presença do esporte nas práticas sociais brasileiras, desde a década de 20, o que nos leva a supor que a inovação exibida pelos militares seria a mera continuidade e expansão do que já vinha sendo há muito praticado, ou seja: 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.

7 REFERENCIAL TEORICO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA SEGUNDO GRAMSCI

As reformas educacionais propostas ao longo da história da educação brasileira comprovam que a educação é o instrumento de mediação entre os diferentes grupos em convívio social determinando os conhecimentos a serem ensinados e o processo educativo hierarquizado adotado ao longo do tempo expressando intencionalidade de valores, sendo mais valorizados os conhecimentos que mantêm as estruturas sociais que representam os interesses do (s) grupo(s) dominante(s). Desse modo, busca no processo educativo, a formação de homens e mulheres que desempenhem e ocupem seus papéis dentro da sociedade, segundo os interesses da classe dominante.

Os conflitos se estabelecem na medida em que os grupos subalternos reconhecem que as estruturas sociais existentes os colocam em “situação de risco”: miséria, fome, insalubridade, analfabetismo, etc., isto é; não têm acesso aos bens produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

A educação é uma das reivindicações fundamentais dos grupos dominados porque é um importante instrumento de transformação e compreensão da realidade. A educação não reproduz apenas o modo de produção de determinada sociedade, mas reproduz as contradições postas por esse modo de produção. No caso específico da escola brasileira há não só reprodução das relações sociais estabelecidas pela organização econômica, mas também das contradições existentes e inerentes ao próprio modo de produção capitalista, visto que o processo educativo é considerado constante espaço de disputa entre projetos de formação humana e de sociedade.

O conhecimento é fruto da investigação realizada pelo homem, relativa ao produto da ação consciente e transformadora sobre a realidade, a natureza, o trabalho e, portanto, é histórico, na medida em que produz em determinado momento do desenvolvimento da humanidade, e social, porque se expande em um processo cumulativo, mas não linear, da experiência humana, em contato com outros humanos e com a natureza. Considerado como produção humana histórica e social, o conhecimento expressa as intenções de quem o produz e do grupo social a que este pertence. Queremos, com isso, afirmar que não há neutralidade no processo de produção do conhecimento, assim como também não há neutralidade no valor a ele atribuído pela sociedade. (GRAMSCI, 1988)

Para melhor situar a discussão, entendemos ser fundamental a compreensão do conceito de hegemonia construído histórica e culturalmente relacionado ao terreno no qual ele é continuamente produzido e reproduzido, considerando que ao incidir sobre o processo de formação humana os grupos sociais buscam dar a direção intelectual e moral da vida em sociedade.

Jesus (1989) refere que a categoria hegemonia é central no pensamento de Gramsci, no entanto ressalta que para outros autores estudiosos da sua obra como Portelli (1990) que acreditava ser o bloco histórico o conceito chave.

A centralidade da hegemonia no pensamento gramsciano é evidente, para nós, na medida em que o conceito é a base da análise empreendida por Gramsci (1981) sobre o desenvolvimento das lutas sociais na primeira metade do século XX, principalmente nos escritos produzidos na prisão: “Cadernos do Cárcere”. É importante ressaltar que Gramsci é um estudioso do Marxismo e avança com uma leitura atenta alguns conceitos e categorias de análise estabelecidas por Marx.

Gramsci (1981) concorda com Marx quando afirma que a sociedade civil é o centro de toda história, o que os distingue é que para Marx a sociedade civil compreende todo o conjunto da vida comercial e industrial, ou seja, das relações materiais; já para Gramsci (1981) compreende o conjunto das relações ideológico, culturais e intelectuais. A análise continua sobre a estrutura considerada para Marx primária e subordinante, enquanto a superestrutura é secundária e subordinada. No entanto Gramsci (1981) considera a sociedade civil como momento superestrutura e não estrutural invertendo a lógica proposta por Marx, afirmando que a superestrutura é o momento em que uma determinada classe toma “consciência” das suas necessidades, essas necessidades caracterizam as condições objetivas vividas pelo sujeito. E, só através do reconhecimento das condições objetivas é que o sujeito ativo da história se torna livre e se põe em condições de poder transformar a realidade. O momento superestrutural, enquanto momento da liberdade é entendido como:

A consciência da necessidade das condições materiais, domina o momento econômico, através do reconhecimento que o sujeito ativo da história faz da objetividade, reconhecimento que permite transformar as condições materiais em instrumentos de ação e, portanto, alcançar o objetivo desejado”. (BOBBIO, 1994, p.77)

Gramsci (1981, p, 114) enfatiza a necessidade de conhecer os diversos momentos ou níveis das relações de força/coesão que se estabelecem na sociedade

civil: a) a "força ligada à estrutura objetiva" que é tecida pelo "grau de desenvolvimento das forças materiais de produção" (campo da estrutura de produção e das forças produtivas); b) a "força política" que é formada no conjunto da "avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais" (campo da superestrutura, sob a dinâmica da política) e c) as relações de "forças militares".

Portanto, a categoria hegemonia trata de questões pertinentes às relações de poder/dominação que se estabelecem na superestrutura, já que a estrutura é o próprio modo de organização da produção. Gramsci (1988, p, 102) sugere a existência de dois planos superestruturais: a sociedade civil e a sociedade política; considerando a sociedade civil como o lugar de atuação da hegemonia, o espaço político da disputa entre os diferentes projetos de sociedade, pois se caracteriza como o espaço dos "aparelhos privados de hegemonia", cabendo-lhes a função diretiva da relação de hegemonia. Tais aparelhos são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante. Enquanto no plano superestrutural da sociedade política (ou Estado) se concentram as ações de domínio direto "ou de comando que se expressa no Estado e no Governo jurídico".

Para melhor entendimento dessa posição é necessário definir o conceito de bloco histórico. Portelli (1990, p. 29) apresenta o conceito de bloco histórico formulado por Gramsci (1981) como sendo:

- a) a articulação entre a sociedade política e a sociedade civil; vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura e b) a edificação da hegemonia para sustentar e dirigir o bloco histórico. Para o autor, a sociedade civil se constitui em um conjunto de organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função da hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. Aponta ainda para um campo do domínio da ideologia em que a sociedade civil constitui-se como um palco privilegiado da ideologia da classe dominante, em todas as suas atividades, e a sociedade política se refere ao aparelho coercitivo que assegura legalmente a disciplina para a reprodução socioeconômica, destacando que essa divisão deve situar-se nos quadros de uma unidade dialética em que consenso [sociedade civil] e coerção [sociedade política] são utilizados alternadamente.

A hegemonia, portanto, é constituída por um "bloco de alianças que representa uma base de consentimento para a ordem social definida". (BOTTOMORE, 1988, p. 177)

O bloco histórico que dirige/regula uma hegemonia qualifica os problemas sociais e intervém, de acordo com seus interesses, nos conflitos do conjunto da

sociedade. No entanto, quando setores sociais não se aproximam dos conceitos e valores do grupo hegemônico, apontam seu descontentamento e lutam por novas posturas tanto do poder público, quanto da sociedade civil.

Segundo Coutinho (1999), a hegemonia para Gramsci seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação “física” e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social. O espaço da hegemonia é a sociedade civil, em que os chamados “aparelhos privados de hegemonia” são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante.

Gramsci (1988) afirma que a hegemonia dá-se, também, no campo das ideias e da cultura, na busca de consensos e da formação de uma base social, isto é, não existe hegemonia apenas econômica e política, mas também, a partir da ideologia, no modo de pensar e produzir o conhecimento, enfim, sobre a produção cultural. Portanto a hegemonia significa na obra de Gramsci, a obtenção de consenso ou de passividade da maior parte do grupo social, na medida em que o grupo dominante cria condições de dominação intelectual e moral e é aceito como o legítimo pensamento representante do grupo social.

Neste sentido para Gramsci (1988, p, 102) ganha importância, no trato da ação do grupo dominante para a hegemonia social, o intelectual. Quando afirma, que “todos os homens são intelectuais [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. O que significa que a função técnica não prescinde da função intelectual, visto que todo trabalhador utiliza, em maior ou menor grau, no desenvolvimento da técnica, a capacidade intelectual. O que caracteriza o dirigente é a especialização acrescida da política, isto é: o conhecimento específico e técnico de determinada função somado à capacidade de, a partir da compreensão da realidade, poder decidir assimilando e conquistando ideologicamente os intelectuais tradicionais, pois esses serão:

[...] ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no

comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1988, p. 11)

Assim, é no nível da sociedade civil que o rompimento ou a manutenção da estrutura social são produzidos. Para o grupo dominante o convencimento e a educação ao invés da força, são mais importantes e mais eficazes. Na sociedade política estão as funções de coerção e o aparato jurídico que servirão a todos, mas principalmente àqueles que se distanciam do consenso produzido. Para Gramsci (1988) a escola é considerada um instrumento de mediação entre as classes, onde se forma a consciência social e que pode tanto mascarar como desmascarar a ideologia dominante, formando conseqüentemente os intelectuais de diversos graus:

A escola é um instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser obviamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 1988, p. 9)

No que se refere à definição do termo "intelectual orgânico", Gramsci (1988) pressupõe o indivíduo que esteja envolvido com as questões que inter-relacionam com a sociedade inteira e não apenas com uma fração dela. Que seja democrático comprometido e determinado com objetivo de superar a relação de poder-dominância e, por fim, popular que buscar a articulação com a cultura dominante e a dos dominados. Não importando o lugar em que ele desempenhe a sua função: se no partido, no Estado, no sindicato, nos movimentos populares, nas organizações sociais e culturais ou na academia, o que é importante é a sua vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina, isto é, a capacidade de defender um projeto de sociedade que reconheça e contemple os dominados como sujeitos políticos. E, ao ocupar posições de resistência, não traiam a cumplicidade com os movimentos populares, continue exercendo o papel crítico e revolucionário e não de "funcionários" de partido e de gerentes técnicos administrativos dos aparelhos do poder governamental, verdadeiros especialistas em estratégias eleitorais, em profissionais da imagem, em artimanhas jurídicas, em hibridismo ideológico e tráfico de influência.

Não podemos deixar de defender aqui o pensamento livre, a produção do sujeito como produção intelectual, desmistificação do filósofo aquele ser humano

descolado da condição humana, e a escola pode ser, talvez, a maior mola de propulsão para o pensamento acontecer de forma arranjada e crítica, de resistência.

Para tanto, o conceito de intelectuais orgânicos de Gramsci (1988) nos ajuda a fazer enunciados em prol da mobilização social; para o engajamento político das camadas subalternas, na luta por emancipação. Para ele, o intelectual, mediador entre a sociedade política representada pelo Estado e os movimentos sociais representados pela sociedade civil, tem um papel importante na organização dos atores sociais, no processo de articulação de estratégias para hegemonia da classe trabalhadora.

O intelectual orgânico, então, é para Gramsci (1988) aquele que consegue pensar a complexidade da realidade social e política, em suas diversas dimensões; coloca, assim, seu conhecimento em favor dos movimentos sociais. Ele é fundamental no processo de construção da consciência dos indivíduos num determinado momento histórico.

Nessa direção, podemos afirmar que para Gramsci (1988), o ato intelectual é, então, um ato político, pois consiste numa inserção ao contexto social, na decifração das relações de poder e nos processos de dominação. Os sujeitos que se ocupam em pensar a realidade social, servindo de mediadores entre a sociedade civil (movimentos sociais) e a sociedade política (Estado) são denominados intelectuais orgânicos e possuem uma função orgânica importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupam espaços sociais de decisão prática e teórica. Ainda que a principal função desses intelectuais se encontra na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra hegemonia, já que o objetivo final das lutas organizativas seria, no seu momento histórico, o socialismo.

Para Gramsci (1981), o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político. Ambos isolados não concretizam, de forma plena, o estado hegemônico. A educação das massas, para a elevação de sua cultura, é um ato preliminar que serve de suporte à tomada do poder, diferenciando a guerra de posição da guerra de movimento, onde a primeira se dá de modo processual, compatível com o tempo político pedagógico e a segunda ocorre pela tomada de assalto ao poder. Coloca a política como elemento importante na formação formal ou popular do sujeito: o político é que caracteriza o sujeito como agente da sua história e deixa as seguintes tarefas revolucionárias aos intelectuais orgânicos na concretização de uma nova hegemonia:

a) se cansar jamais de repetir os mesmos argumentos e variar literariamente a sua forma; a repetição é o meio mais didático e eficaz para agir sobre a mentalidade popular; b) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vasta, para dar personalidade ao amorfo e ao elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de um novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é o que realmente modifica o panorama ideológico de uma época ;c) refletir acerca da função dos intelectuais para manter ou para modificar a lógica do capital e a sua funcionalidade; conservar ou alterar o modo de produção da vida e as perspectivas de ação política e social, bem como sinalizar para a necessidade de formarmos intelectuais que oportunizem a alteração das condições de vida, de ação e de organização da sociedade como um todo e dos trabalhadores, em particular. (GRAMSCI, 1981, p. 67)

Desse modo, a ação/articulação a atividade política e intelectual, teórica e prática, pedagógica e militante dos intelectuais deve ser revista e considerada numa perspectiva de alteração da lógica imposta pelo capitalismo. Urge que este “novo intelectual” auxilie na articulação revolucionária, em contraposição a intelectualidade cooptada pela lógica do capital, que funcionam para a classe dominante no sentido de manutenção da ordem, especializando-se cada vez mais nas funções de administração, gestão e controle social.

Mesmo tendo tratado a temática dos intelectuais orgânicos a partir de um olhar sobre a situação atual, pretendemos chamar a atenção para a urgência de uma reflexão nova e rigorosa sobre o papel dos intelectuais, e a importância dos lugares que estão diretamente responsáveis por tal função: a escola e a universidade, entendendo que as ideias só adquirem força material quando penetram nas massas.

A educação, portanto, está diante do desafio de criar condições para formar sujeitos críticos, em condições de superação dos processos ideológicos que oprimem e impedem a emancipação dos mesmos. O que nos leva a defender uma redefinição do que seja um intelectual. Por isso é que devemos ficar atentos, principalmente, ao papel dos professores e educadores, em suas posturas, em seus discursos, em suas práticas, pois a escola é a porta de entrada, onde se internaliza com mais facilidade a força da ideologia capitalista, porque a escola é ao mesmo tempo produto e instrumento de uma lógica capitalista. O professor, o educador, deve ser políticos antes de tudo, e, assim, poder atuar revolucionariamente na formação dos educandos direcionando o pensamento para a alta esfera do pensamento crítico intelectual e político.

Os pressupostos gramscianos alertam-nos para a função dos intelectuais e, em especial, para as necessárias ações de produção do conhecimento de forma organizativa e educativa. De outra forma chama-nos a atenção para a necessidade da formação de intelectuais orgânicos de esquerda, contrários a lógica do capital, hegemônica na sociedade atual. Neste sentido, a sociedade capitalista ao tempo em que cria um conjunto variado de intelectuais orgânicos para manter a sua hegemonia, arrisca-se a inibir a formação de intelectuais orgânicos a serviço da classe subalterna para manter o reformismo e postergar a “revolução cultural”, a elevação cultural da classe trabalhadora em nossa sociedade na perspectiva de superação da lógica do capital.

Para Gramsci (1981), a compreensão do papel dos intelectuais em nossa sociedade é de muita relevância, porque muitos não estão preocupados em lutar junto à classe trabalhadora em prol de condições dignas de sobrevivência, e agem como intelectuais orgânicos a favor da classe capitalista para manutenção da lógica de exploração, de opressão, de docilização dos corpos e não na ruptura e emancipação dos sujeitos.

Contrariando os valores e princípios colocados pelos intelectuais da defesa que fazem da manutenção desta lógica do poder, centrada no individualismo, na dinâmica mercadológica, hegemônica e opressora, buscamos nos pautar em outros valores e princípios, pautados na dialética e na práxis educacional, numa educação em que a emancipação e a contra-hegemonia/resistência possam existir, através das análises e reflexões em Gramsci, Marx e Freire.

A abordagem dialética explica as contradições do pensamento e as crises da vida socioeconômica em termos das relações essenciais, contraditórias e particulares que as geram. Por isso a dialética em Marx é histórica porque tem raízes, mas é condicionalmente um agente das mudanças nas relações e circunstâncias que descreve. Os instrumentos analíticos que podem ser usados para obter uma compreensão dos processos naturais e sociais foram assim reduzidos a leis dialéticas. Em particular, a dialética da natureza apresenta três teoremas universais: tese, antítese e síntese, ou “negação da negação” como a lei de todo desenvolvimento; a transformação da quantidade em qualidade como explicação da maneira pela qual a mudança evolucionária se torna mudança revolucionária; a interpenetração dos contrários como relação dialética fundamental. (BOTTOMORE, 1998)

Já a práxis educacional refere-se à ação no sentido que lhe atribui Marx. O termo práxis é de origem grega e, de acordo com Bottomore (1998, p. 53): “refere-se a quase todos os tipos de atividades que o homem livre tem possibilidade de realizar; em especial a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas”. Sendo a práxis considerada como atividade criativa, livre, ação política, uma revolução. Assim, a revolução é concebida como uma transformação radical tanto do homem como da sociedade, pois o objetivo da revolução é abolir a alienação e instaurar uma pessoa, uma sociedade verdadeiramente humana. (BOTTOMORE, 1988)

Propostas como estas podem contribuir para a construção de outra cultura na educação no Brasil, respaldada em valores e princípios educacionais para além do capital e imbuída em uma perspectiva emancipatória.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivado pela construção da dissertação para apresentar a Banca Examinadora fiz a redefinição do objeto de investigação, os documentos, imagens e bibliografias da Educação Física/Esportes que foram base e marcadores históricos no desenvolvimento da educação física escolar na Escola Técnica Federal da Bahia, destacando o período de 1964 a 1985, marcado pela Ditadura Militar, com forte pressão ao povo brasileiro para manter e afirmar uma política hegemônica mantenedora da ordem do Estado.

A pesquisa buscou perceber indícios do processo de desenvolvimento da educação física/esporte e identidade da área, na temporalidade diante das transformações institucionais marcadas por intensas mudanças políticas e econômicas no país. Ao definir uma pesquisa histórica utilizando os documentos e imagens, apostei em uma perspectiva de pesquisa que se aproximasse dos documentos importantes que retratassem o objeto de investigação, procurando observar e problematizar vestígios da relação entre a história da Educação Física/Esportes, numa escola de educação profissional. Tal aposta se deu no exercício de fazer valer os documentos e imagens que contribuíram para o entendimento da referida disciplina na ETFBA.

Os documentos e imagens encontrados permitiram perceber que as relações entre escola profissional, cultura e política estiveram entrelaçadas com a história do país. Parece aqui falar de um período da educação física/esporte marcado pela esportização enquanto fenômeno hegemônico dado a importância no desenvolvimento e afirmação como política de afirmação social e manutenção da ordem através do esporte servindo inclusive como instrumento de alienação das massas pelo Estado.

Ressalto que esporte esteve tão presente nos diversos espaços de vida social que podia ser considerado como componente mais importante no meio educacional. Em função da presença intensa do esporte, desde a criação da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, aparece como referência de destaque na formação dos docentes quanto na sua experiência profissional e pedagógica.

Ainda que essas manifestações estivessem presentes 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. Não podemos deixar de dizer que essa produtividade desenvolvimentista do esporte tem uma ligação muito grande com a formação dos professores de educação física da época e a forma que os mesmos concebiam a educação física / esporte enquanto ferramenta pedagógica.

O estímulo à prática esportiva havia 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 do caráter de um ser humano de bem. Tal estrutura possibilitava um afastamento e resistência dos professores para substituir a lógica dominante da concepção de educação física esportivizada herdada da sua formação docente, e dos marcadores históricos das transformações pedagógicas na centenária instituição de ensino.

Os documentos e imagens trazem fragmentos de um espaço educacional formativo em que a prática esportiva esteve presente como algo positivo e importante e considerado necessário para promover a construção de valores humanos de respeito, honestidade e de cordialidade, além de oferecer o reconhecimento institucional pelo trabalho bem feito e a satisfação pessoal dos sujeitos envolvidos. Porém, esse trabalho referia-se ao treinamento de equipes, da participação em jogos, desfiles cívicos com os do Dois de Julho (independência da Bahia), do Sete de Setembro (independência do Brasil), dentre outros.

Registro também o controle que a instituição exercia sobre o uso dos materiais, fardamento, sobre com compromissos pedagógicos como preenchimento de cadernetas, participação em conselhos de classe, pontualidade com os horários das aulas e compromisso com a qualidade do trabalho nos esportes. Faço alusão a uma instituição, que apresenta na sua estrutura uma realidade diferente das demais instituições públicas do estado: boas condições de trabalho, com número elevado de horas semanais de aula, com disponibilidade de materiais e bom espaço físico construído.

É importante destacar que com a redemocratização do país na década de 1980, e em seguida, marcadamente com a promulgação da LDB, houve uma transformação para a área da Educação Física na escola. O voluntarismo dos professores diminuiu por força das exigências e perspectivas apontadas pela nova ordenação motivada pelo LDB no que se refere à Educação Física, definir carga horária a partir da construção do seu projeto pedagógico, fez com que houvesse uma demanda por

olhar/pensar o projeto de escola, de sociedade e de mundo em que se estava inserido. Com isso, para alguns professores foi positivo; um ganho pedagógico para a educação física., mesmo ocorrendo perda de carga horária para outras disciplinas; do espaço físico específico (quadras esportivas) e ampliação de outros espaços de aprendizagem como salas de aulas e laboratórios. Com a publicação dos PCN, o trabalho com a cultura e o ensino é ampliado para além do esporte nas aulas de Educação Física. A ginástica e o esporte perdem sua 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. Desse modo, passava a questionar a excessiva força localizada no treinamento de equipes técnicas de esportes enquanto papel ou função da instituição escolar que não encontrava nos argumentos construídos durante a formação para a participação coletiva da área no projeto pedagógico da 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 das aulas. Eles percebiam que a competência profissional estava ligada a sua capacidade de ganhar torneios e/ou de fazer atletas. Essas iniciativas tomaram a ETFBA, em cada momento histórico, como uma escola de tradição e de força esportiva em Salvador, sempre na ambiência tanto das escolas públicas quanto privadas, ou seja: a Educação Física nessa escola surge em diferentes momentos históricos, não estabelecendo diálogo com outras áreas 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.

Quero também destacar alguns documentos e imagens, que apresentam a educação física enquanto ambiente social e político, trazendo elementos que me permite vislumbrar ter existido outra forma de pensar e agir da Educação Física esportivizada e militarizada.

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 ensinava o esporte, porém preocupado prioritariamente, com a formação do caráter, e de trabalhador responsável e autônomo. Rompendo com a dureza da instituição militar, desde sua formação anterior, é possível afirmar que o professor apresenta em suas ações pedagógicas o que mais valioso tem na relação com o ser humano: a capacidade de contribuir na formação do caráter para a autonomia e não para a obediência, 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.

A diversidade temporal dos marcadores históricos tratados neste estudo impõe limites para generalizações acerca do tema. A pluralidade de experiências singulares impede avaliações e conclusões simplistas, que acabariam por minimizar o valor que os documentos e imagens têm para o conhecimento da história da área e/ou da 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, da diferença formativa entre os docentes e no investimento em um projeto específico da disciplina à revelia do projeto de sociedade e, depois, do projeto pedagógico institucional. No entanto, a experiência dos docentes e as demandas apontadas indicam que 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 aos pensamentos de Gramsci quando atribui aos intelectuais a mediação entre o Estado e a sociedade civil organizada um papel importante no processo de articulação e estabelecimento de estratégias que criasse hegemonia da classe trabalhadora.

Considerando os documentos e imagens a repensar o currículo da Educação Física no ETFBA, pois a representação social que a disciplina indica, que não há um trabalho sistemático de resgate e busca pelo não esquecimento através dos documentos e imagens da área na escola ao longo de mais de cem anos de transformação inclusive porque a ETFBA construiu uma tradição esportiva muito forte na comunidade baiana. Mesmo com poucos avanços nas políticas públicas o esporte estudantil 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 bancos de dados de periódicos da CAPES e/ou NUTESSES que tratem especificamente dessa temática.

Outra consideração é sobre a autonomia que a Educação Física alcançou na ETFBA a ponto de ter tocado historicamente um projeto próprio de formação, possível afirmar que a Educação Física se manteve forte no decorrer dos anos em função de seu projeto 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 a Educação Física possível.

A Educação Física da ETFBA, nos diferentes tempos históricos, 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, na ETFBA não houve um processo atento e cuidadoso com os documentos e imagens que retratem o desenvolvimento da educação física/esporte na 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.

A ETFBA não possui um projeto pedagógico de Educação Física compatível 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. Trata-se de uma instituição que não cuidou das suas memórias ao longo de cem anos de construção histórica.

Assim, a Educação Física/Espportes na ETFBA projetada historicamente nos documentos e imagens estudados durante o período de 1964 a 1985, é marcador de um importante cenário educacional, social e político no Brasil. Elementos esses permitem afirmar que a educação física/esporte na ETFBA, contribuiu de forma expressiva para o desenvolvimento e afirmação institucional e engrandecimento científico e tecnológico do esporte na Bahia e no Brasil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO JÚNIOR, Mario Renato de. **Influência da atividade física na adolescência sobre o nível de atividade física na idade adulta**. 2004. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004. Disponível em: <http://www.epidemiologia.ufpel.org.br/uploads/teses/dissert%20Azevedo%20Jr.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Refeld: Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norberto. **O marxismo e o estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magistério, 1992.

BRACHT, Valter. Esporte/educação física e sociedade: quais as perspectivas, a partir das ações sociais e políticas, da formação profissional em educação física no Brasil?. *In*: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (org.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 59-70.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira. Psicologia do esporte. *In*: FERREIRA NETO, Amarildo; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter (org.) **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 133-147.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 21 jul. 2020

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109922/decreto-2208-97>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Legislação informatizada**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Legislação informatizada**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Legislação informatizada**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação informatizada**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.603/1996 de 07 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19409>. Acesso em: 20 de jul. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno Técnico e Didático**. Brasília: MEC, 1973.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. **A educação física no estado novo**: história e doutrina. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1982.

CARMO, Apolônio Abádio do. **Educação física**: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99-115.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COIMBRA, Artur Antunes. Palestra. *In*: FÓRUM FUTEBOL, 1990, Porto Alegre. **Futebol, o desafio dos anos 90**. Porto Alegre: UFRS, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTRINE, Jean-Jacques (dir.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 3

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 10-29, jul./dez.1998.

CUNHA, Luiz Antonio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1980, Rio de Janeiro. **A revolução de 30**. Brasília: Universidade de Brasília, c1982. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/themes/Mirage2/pages/pdfjs/web/viewer.html?file=http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6765/148.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000a.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/jun./ago. 2000b.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, c2003.

Disponível em:

<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DRAIBE, Sonia. **Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, c1994.

ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FARIA, Bruno de Almeida et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para La Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 12, n. 1, p. 11-28. 2010.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Modernização tecnológica e formação dos coletivos fabris**: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em Sistemas Estaduais de Ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100006&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 17 jul. 2020.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação física e pedagogia: a questão dos conteúdos. **Revista Brasileira das Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 133-135, jan. 1990. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/58/showToc>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern sports**. New York: Columbia University, 1978.

HARGREAVES, John. **Sport, power and culture: a social and historical analysis of popular sports in Britain**. Cambridge: Polity Press, 1986.

HOBSBAWM, Eric John. **L'age des extremes: histoire du court xx siècle: 1914-1991**. Bruxelles: Éditions Complexe, 2003.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante na educação física. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.

LEOPOLDI, Maria Antonieta. O difícil caminho do meio: estado, burguesia e industrialização no segundo governo Vargas (1951-54). *In*: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Vargas e a crise dos anos 50**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p. 160-203.

LESSA, José Silva, **CEFET-BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador: CEFET-BA, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANDELL, Richard D. **História cultural del deporte**. Barcelona: Bella-terra, 1986.

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

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”:** bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. *In*: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midianix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

NUNES, Valéria Barros (org.) **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de; BETTI, Mauro; OLIVEIRA, Wilson Mariz de. **Educação física e o ensino de 1º grau**: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11655.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventado o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

PORTELLI, Hugres. **Gramsci e o bloco histórico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275330>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4314/2916>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A escola normal na província da Bahia. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. *In*: Lopes, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

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/revistasmetodista/index.php/ML/article/view/1265/1280>

Acesso em: 19 set. 2013.

SERRA, José. Ciclos e mudanças estruturais na economia brasileira do pós-guerra. *In*: BELLUZZO, Luiz Gonzaga de; COUTINHO, Renata (org.). **Desenvolvimento capitalista no Brasil**: ensaios sobre a crise. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Maria Cecília de Paula, **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Ensino técnico agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita? *In*: MOREIRA, Roberto José (org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 176-189.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2001.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TANI, Go. Perspectiva para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.5, n. 1/2, p. 61-69, jan./dez.1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/issue/view/10175/1112>. Acesso em: 16 jul. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIBUNA TÉCNICA. Salvador: Centro Cívico da ETFBA, ano 1, n. 1, ago. 1972.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de educação física na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

VIGARELLO, Georges. Virilidades esportivas. *In*: CORBIN, Alain; COUTRINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História da virilidade**: a virilidade em crise?: séculos XX-XXI. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 270, 301.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.