

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

EDUARDO MARCZWSKI DA SILVA

**A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede
Federal: uma disciplina em processo de “mutação”**

PORTO ALEGRE - RS

2014

EDUARDO MARCZWSKI DA SILVA

**A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede
Federal: uma disciplina em processo de “mutação”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ciências do Movimento Humano da
Escola de Educação Física da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga.

PORTO ALEGRE - RS

2014

*Aos meus pais Geraldo e Jucéa, irmãos Márcio e Joceane,
minha esposa Fernanda, minha filha Júlia
e a toda minha família que sempre acreditaram em mim e que,
com muito carinho e apoio incondicional
não mediram esforços para que este momento chegasse em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Alex Branco Fraga, por aceitar o desafio de me orientar ao longo dessa jornada.

Aos professores Dr. Valter Bracht, Dr. Vicente Molina Neto e Dr. Fernando Jaime González pela leitura atenta e pelas considerações durante o processo de qualificação deste trabalho.

Aos colegas do grupo POLIFES pela amizade e pelo crescimento acadêmico.

Aos diretores, professores e funcionários do IFRS que tornaram possível a realização desta investigação, em especial ao grupo de Colaboradores.

Aos professores do *Campus* Osório do IFRS pela amizade e pelo crescimento profissional, em especial à professora Aline Noimann.

Aos professores do Colégio Militar de Porto Alegre pela amizade e pelo crescimento profissional, em especial aos professores de Educação Física e à professora Ângela Schneider.

Aos amigos do Mônaco.

Aos familiares, tios, primos, cunhados, sobrinhos, sogro, sogra e irmãos.

Por fim, aos meus pais Geraldo e Jucéa, que dedicam à vida em prol da minha.

E, ainda, a minha esposa Fernanda e a minha filha Júlia por todo carinho, amor, paciência e compreensão. Por vocês, dedico à minha vida.

RESUMO

Esta Tese apresenta uma compreensão sobre o processo adaptativo da Educação Física (EFi) ao currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. A Tese foi construída a partir da visitação a quatro Escolas Profissionalizantes que, atualmente, compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS): Campus Bento Gonçalves, Campus Porto Alegre, Campus Rio Grande e Campus Sertão. Nas visitas, foi possível encontrar documentos relativos ao ensino ministrado nessas Escolas em diferentes épocas, bem como realizar entrevistas com professores e ex-alunos, além de registrar os espaços físicos e os materiais de apoio didático preferencialmente destinados às aulas de EFi. Todo esse esforço foi empregado com o intuito de reconstruir a história da EFi nessas Escolas. Tal reconstrução foi apresentada em quatro períodos distintos, nos quais, o processo adaptativo da EFi foi analisado pela influência que elementos “externos” (política educacional para a Educação Profissional; marcos regulatórios; formação propedêutica vs. formação profissionalizantes) e “internos” (origem da Escola, cursos ofertados, corpo discente e infraestrutura física) à essas Escolas Profissionalizantes exerceram sobre as características da EFi. O processo adaptativo da EFi às Escolas Profissionalizantes estudadas foi iniciado entre as décadas de 1960 e 1970, quando foram criadas condições para que o modelo de EFi esportivista migrasse das Escolas Propedêuticas para às Escolas Profissionalizantes. Ao longo das décadas que seguiram, o modelo esportivista de EFi - de tradição escolar propedêutica - que migrou não encontrou dificuldades para se adaptar ao currículo dos cursos Técnicos (formados por disciplinas de origem propedêutica e profissionalizante) ofertados durante o dia nessas Escolas. Contudo, encontrou muita dificuldade em se adaptar ao currículo dos mesmos cursos Técnicos ofertados à noite. E, em meados da década de 1990, antes mesmo que essas dificuldades adaptativas fossem contornadas, regulamentações educacionais induziram as Escolas Profissionalizantes a uma divisão em seus currículos: criação de um currículo para o curso de Ensino Médio (com as disciplinas de origem propedêutica) e outro currículo para os cursos Técnicos (com as disciplinas de origem profissionalizante). Nesse contexto, a criação do curso de Ensino Médio nas Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão favoreceu a permanência do modelo esportivista de EFi nessas Escolas. Por outro lado, o “ambiente” da Escola de Porto Alegre, com a opção pela preservação de um currículo puramente profissionalizante (somente oferta de cursos Técnicos), tornou-se bastante inóspito para esse modelo de EFi. Alguns anos mais tarde, já no século XXI, novas regulamentações educacionais trouxeram de volta a essas Escolas a possibilidade de oferecer disciplinas propedêuticas e profissionalizantes em um único currículo, porém com outra proposta educacional: os cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Tais transformações curriculares estão provocando pequenas “mutações” no modelo esportivista de EFi ainda presente nas Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão. “Mutações” às quais, de forma semelhante com o que está ocorrendo com a EFi na Escola de Porto Alegre, estão rompendo com o modelo esportivista de EFi; tornando essa disciplina mais teórica e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho. Diante de todo esse contexto, parece cedo para afirmar que características da EFi esportivista vão se modificar e se perpetuar em meio a esse processo de “mutação”. Contudo, não há dúvidas de que um importante processo de “mutação” para a EFi foi iniciado nessas Escolas Profissionalizantes.

Palavras-chave: História das disciplinas escolares, Educação Física, Educação Profissional, Cursos Técnicos, Escolas Profissionalizantes da Rede Federal.

RESUMEN

La Educación Física en el currículo de Escuelas Profesionales de la Red Federal: una asignatura en proceso de “mutación”

Esta Tesis presenta una comprensión sobre el proceso adaptativo de la asignatura de Educación Física (EFi) al currículo de Escuelas Profesionales de la Red Federal. La Tesis fue desarrollada a partir de la visitación a cuatro Escuelas Profesionales que, actualmente, componen el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS): Campus Bento Gonçalves, Campus Porto Alegre, Campus Rio Grande y Campus Sertão*. Durante las visitaciones, fue posible encontrar documentos relativos a la enseñanza ministrados en esas Escuelas en diferentes épocas, así como realizar entrevistas con profesores y ex-alumnos, además de registrar los espacios físicos y materiales de apoyo didáctico preferentemente destinados a las clases de EFi. Todo ese esfuerzo fue realizado con el objetivo de reconstruir la historia de la EFi en esas Escuelas. Tal reconstrucción fue presentada en cuatro periodos distinguidos, nos cuales, el proceso adaptativo de la EFi a estas Escuelas fue analizado por la influencia que elementos “externos” (política educacional para la Educación Profesional; reglamentos educacionales; formación propedéutica vs. Formación profesional) y “internos” (origen, cursos ofrecidos, cuerpo docente, y estructura física) a las Escuelas Profesionales estudiadas, ejercieran en las características de la EFi. El proceso adaptativo de la EFi a las Escuelas Profesionales estudiadas se inició entre las décadas de 1960 y 1970 cuando condiciones fueran creadas para que el modelo “esportivista” de EFi (fundamentado en la práctica deportiva) migrase de las Escuelas Propedéuticas para las Escuelas Profesionales. A lo largo de las décadas que se siguieron, el modelo “esportivista” de EFi – de tradición escolar propedéutica – que migró no encontró dificultades de adaptarse al currículo de los cursos Técnicos (que aceptaban asignaturas de origen propedéutica e de origen profesional) diurnos de estas Escuelas. Sin embargo, encontró muchas dificultades en adaptarse al currículo de los mismos cursos Técnicos nocturnos. Y, a mediados de la década de 1990, antes que esas dificultades fuesen contornadas, reglamentos educacionales inducirán las Escuelas Profesionales a una división estructural en sus currículos únicos: la creación de un currículo para los cursos Técnicos (con las asignaturas de origen en las Escuelas Profesionales) y otro para el curso de Enseñanza Media (con las asignaturas de origen en las Escuelas Propedéuticas). En ese contexto, la creación del curso de Enseñanza Media (con las asignaturas propedéuticas) en las Escuelas de Bento Gonçalves, Rio Grande y Sertão, favoreció la permanencia de lo modelo “esportivista” de EFi en estas Escuelas. Por otro lado, la Escuela de Porto Alegre, con la opción por la preservación de uno currículo puramente profesional (cursos Técnicos), se tornó un ambiente inhóspito para ese modelo de EFi. Algunos años más tarde, ya en el siglo XXI, nuevos reglamentos educacionales hicieron posible nuevamente en estas Escuelas la oferta de asignaturas de origen profesional y propedéutica en un mismo currículo, más con otra perspectiva educativa: los cursos Técnicos integrados a la Enseñanza Media. Estas transformaciones curriculares están provocando pequeñas “mutaciones” en el modelo “esportivista” de EFi presente en las Escuelas de Bento Gonçalves, Rio Grande y Sertão. “Mutaciones” las cuales, de la misma manera con lo que hay ocurrido en la Escuela de Porto Alegre, están rompiendo con el modelo “esportivista” de la EFi; tornando la EFi una asignatura más teórica y con contenidos preocupados con lo cuidado a la salud del trabajador en su local de trabajo. En este contexto, parece ceder para afirmar que características de la EFi “esportivista” van a modificarse y se perpetuar en este proceso de “mutación”. Todavía, no hay dudas que un importante proceso de “mutación” para la EFi fue iniciado en estas Escuelas Profesionales.

Palabras claves: Historia de las asignaturas escolares, Educación Física, Educación Profesional, Cursos Técnicos, Escuelas Profesionales de la Red Federal.

ABSTRACT

The Physical Education in the curriculum of the federal Vocational Schools: a subject in “mutation” process

This dissertation presents an understanding about the adaptive process of the subject of Physical Education (PhyEd) to the curriculum of the federal Vocational Schools. It was developed based on the visits to four Vocational Schools that currently make up the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: Campus Bento Gonçalves, Campus Porto Alegre, Campus Rio Grande and Campus Sertão*. During the visits, it was possible to find documents related to the teaching of those Schools at different times. It was also possible to conduct interviews with teachers and former students and to observe the physical spaces and didactic support materials preferably intended for PhyEd classes. All this effort was carried out in order to reconstruct the history of PhyEd in those Schools. Such reconstruction was presented in four periods, and in each one, the adaptive process of PhyEd was analyzed by “external” (educational policy to Vocational Schools; educational laws) and “internal” elements (origin of Schools, courses offered, students characteristics and the School structure) that had influenced the characteristics of PhyEd subject in these Schools. The adaptive process of PhyEd to these Schools was started between the 1960s and 1970s, when the PhyEd (originally a propaedeutic subject) found cultural conditions to migrate from Propaedeutic Schools (School that offered High School course) to Vocational Schools (School that offered Technical courses). Thus, over the following decades, the PhyEd sports model (based on sports practice) who migrates does not found difficulties to adapt to the curriculum of the Technical courses offered during the day at these Vocational Schools, once that these curricula accepted propaedeutic and vocational subjects. However, the same PhyEd sports model found several difficulties to adapt to the same Technical courses curricula offered at night. And, even before these adaptive difficulties were overcome, in the mid-1990s; educational laws induct in Vocational Schools a division: the necessity to offer a curriculum to High School course (with propaedeutic subjects only) and other for Technical courses (with professional subjects only). In this way, the High School course created in Bento Gonçalves, Rio Grande and Sertão Schools, had favored the PhyEd sports model permanence at these. On other hand, in Porto Alegre`s School, that opted to offer only Technical courses, the PhyEd sports model was not accepted. Some years later (twentieth one century), educational laws were altered to create another possibility to offer vocational and propaedeutic subjects in the same course in these Schools: a course that offer the High School degree plus a Technical course degree. This new course possibility to Vocational Schools is starting a “mutation” process in the characteristics of the PhyEd presented in Bento Gonçalves, Rio Grande and Sertão Schools. “Mutation” process that, at the same way that had happened in Porto Alegre School, are changing the characteristics of sports practice in PhyED classes; making these classes more theoretical with safety and health at workplace preoccupations. According to this context, it seems to be early to affirm who characteristics of the PhyEd sports model will be modified during this “mutation” process. Although there is no doubt that an important “mutation” process has been started for PhyEd subject in these Vocational Schools.

Keywords: History of school subjects, Physical Education, Vocational Education, Technical Courses, federal Vocational Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização geográfica aproximada dos 38 IFETs criados pela Lei nº 11.892 de 2008 **54**

Figura 2: Localização geográfica aproximada dos 29 *campi* dos três IFETs do RS. **Azul:** *campi* pertencentes ao IFRS; **Vermelho:** *campi* pertencentes ao IFFarroupilha; **Preto:** *campi* pertencentes ao IFSul..... **63**

Quadro 1: Organização das fontes documentais encontradas e selecionadas, de acordo com o tipo de documento e a cobertura histórica por eles proporcionada, em cada uma das quatro Escolas Profissionalizantes..... **84**

Quadro 2: Organização das entrevistas semiestruturadas transcritas, de acordo com o colaborador do estudo e a cobertura histórica por elas proporcionada, em cada uma das quatro Escolas Profissionalizantes..... **84**

Quadro 3: Organização e descrição da infraestrutura física e dos materiais de apoio didático encontrados e destinados, prioritariamente, às aulas de EFi nas diferentes Escolas **85**

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAS..... | 10 |
| 1.1 Aproximação ao objeto de estudo..... | 10 |
| 1.2 Delimitação do objeto de estudo | 12 |
| 2. A CRÍTICA AO CURRÍCULO E A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES | 14 |
| 2.1 A Crítica à compreensão de currículo Tradicional | 14 |
| 2.2 A História das disciplinas escolares como referencial teórico | 17 |
| 3. A TRADIÇÃO PROPEDÊUTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA | 22 |
| 3.1 A emergência da Educação Física nas Escolas Propedêuticas: influências médico- higienista e militarista..... | 22 |
| 3.2 Adaptações da Educação Física à influência esportivista | 25 |
| 3.3 Adaptações da Educação Física à influência acadêmica | 27 |
| 4. A CONSTITUIÇÃO DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL..... | 31 |
| 4.1 Do assistencialismo à formação para o mercado de trabalho: primeiras finalidades das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal | 32 |
| 4.2 Escolas Profissionalizantes e Escolas Propedêuticas: uma configuração dual no sistema educacional brasileiro de nível médio..... | 34 |
| 4.3 As primeiras tentativas de findar com a dualidade curricular e a profissionalização obrigatória no ensino de Segundo Grau | 36 |
| 4.4 Do retorno à dualidade: o fim da profissionalização obrigatória nos currículos de Segundo Grau e o “Hibridismo” das Escolas Profissionalizantes | 41 |
| 4.5 Dos currículos de nível médio (técnicos) aos currículos de nível superior (tecnólogos): a “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais | 44 |
| 4.6 Uma Rede de Escolas Profissionalizantes unificada, com estrutura <i>multicampi</i> e organização pluricurricular: o desafio educacional dos Institutos Federais..... | 47 |
| 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 56 |
| 5.1 Uma abordagem qualitativa na perspectiva crítico-social | 56 |
| 5.2 Preocupações éticas na pesquisa qualitativa | 58 |
| 5.3 O Estudo de casos como estratégia de pesquisa | 60 |
| 5.4 As particularidades dos casos em estudo | 65 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.1 A Escola de Bento Gonçalves..... | 65 |
| 5.4.2 A Escola de Porto Alegre | 69 |
| 5.4.3 A Escola de Rio Grande | 72 |
| 5.4.4 A Escola de Sertão | 74 |
| 5.5 A preparação do campo para o levantamento de dados | 77 |
| 5.6 A entrada no campo para o levantamento de dados..... | 79 |
| 5.7 A análise de conteúdo como método de interpretação | 82 |
| 6. AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL..... | 87 |
| 6.1 A Educação Física no currículo dos cursos Técnicos | 87 |
| 6.1.1 A Educação Física como uma Prática Educativa | 87 |
| 6.1.2 A Educação Física como uma disciplina de Educação Geral..... | 89 |
| 6.2 A Educação Física no currículo dos cursos Técnicos e no currículo dos cursos de Ensino Médio | 96 |
| 6.3 A Educação Física no currículo de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio | 102 |
| 7. O PROCESSO ADAPTATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO CURRÍCULO DE ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL | 112 |
| 7.1 O movimento de migração de uma EFi, de tradição escolar propedêutica, para o currículo de Escolas Profissionais da Rede Federal..... | 112 |
| 7.2 O início do processo adaptativo da EFi ao currículo de Escolas Profissionais da Rede Federal | 117 |
| 7.3 O processo adaptativo da EFi às transformações curriculares de Escolas Profissionais da Rede Federal na década de 1990..... | 122 |
| 7.4 O processo adaptativo da EFi às transformações curriculares de Escolas Profissionais da Rede Federal no século XXI | 126 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 132 |
| 9. REFERÊNCIAS LITERÁRIAS..... | 135 |
| ANEXOS | 144 |

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar o processo de construção de uma Tese, uma etapa central e determinante para o pesquisador é a formulação de uma questão de pesquisa. Essa questão representa a menor unidade da Tese, e, possivelmente, a mais importante, uma vez que ela não somente delimita o objeto de estudo do pesquisador; mas também o orienta na escolha dos procedimentos metodológicos utilizados na tentativa de melhor respondê-la. Dessa forma, dedico este primeiro Capítulo à apresentação do objeto de estudo e da questão de pesquisa formulada para esta Tese. Assim, na Seção 1.1 “Aproximação ao objeto de estudo”, explico como se deu meu interesse pelo objeto de estudo desta Tese, a partir de uma necessidade profissional. Posteriormente, na Seção 1.2 “Delimitação do objeto de estudo”, destaco como o objeto de estudo foi “lapidado” a partir da imersão no campo de estudo e da formulação da questão de pesquisa.

1.1 Aproximação ao objeto de estudo

Comecei a me aproximar deste objeto de estudo em Abril de 2010. Depois de outra manhã cansativa de trabalho na escola, desmotivado, parado em frente ao computador como costumeiramente nos últimos meses, lá estava eu, refletindo sobre minha formação/atuação profissional. Iniciei meu curso de Graduação na Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2002. Desde muito cedo neste percurso, me deparei com disciplinas básicas de cunho Biológico como a Anatomia, a Fisiologia, a Fisiologia do Exercício e a Cinesiologia. Essas disciplinas me incentivaram a entrar em um grupo de pesquisa e a aprofundar meus estudos acadêmicos nessas áreas do conhecimento. Curiosamente, ao longo deste mesmo percurso, também me deparei com disciplinas de cunho Pedagógico, ligadas ao ensino da Educação Física (EFi) na escola, o que me fez despertar o interesse pelo trabalho docente. O resultado desta formação inicial bastante diversificada estava agora, se refletindo em meus dilemas pessoais e profissionais.

Logo ao término da Licenciatura, em 2006, passei no concurso da Prefeitura Municipal de Canoas/RS, e comecei a lecionar EFi em uma escola de ensino fundamental. Como meu concurso era para 20 horas semanais (um turno por dia), aproveitei o restante do tempo livre para prosseguir meus estudos em nível de pós-graduação. Nesse contexto, me tornei Especialista em Cinesiologia e, posteriormente, Mestre em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação da própria ESEF/UFRGS com ênfase em

Fisiologia do Exercício e Biomecânica do movimento. E foi assim que, ao término do Mestrado, me percebi frente a essa encruzilhada: enquanto a ênfase de minha formação acadêmica estava voltada para uma realidade “não escolar”, meu trabalho assalariado estava voltado para a realidade “escolar”. Era preciso parar e refletir.

E refletindo, percebi que, apesar das constantes dificuldades encontradas na escola, gostava mesmo do contato com os alunos, da possibilidade de intervir como professor na vida daquelas crianças e daqueles adolescentes. Contudo, percebi também, que a realidade daquela escola do Município de Canoas/RS não mais me motivava. Era preciso ser desafiado em novas realidades. E, foi justamente naquele mês de Abril de 2010, em frente ao computador, que encontrei o edital 005/2010 - Concurso para docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) (01 vaga para Educação Física - exigência: Licenciatura). Logo, vieram algumas perguntas pertinentes: O que é o IFRS? Por que a EFi está presente nessa Instituição de ensino Profissionalizante? Estava lançado um novo desafio. Fiz o concurso, e no mês de Outubro do mesmo ano fui chamado para assumir o cargo de professor de EFi no *Campus* Osório do IFRS.

Ao chegar a Osório/RS me deparei com uma realidade escolar completamente diferente daquela por mim conhecida, tanto na condição de aluno da Educação Básica e do Ensino Superior como de docente no Município de Canoas. O “universo” da Escola Profissionalizante de Osório (*Campus* Osório) tinha características peculiares: a Escola estava sendo implantada (as primeiras turmas de alunos iniciariam suas atividades apenas no início de 2011), eu era o único professor de EFi, e, principalmente, o quadro docente não era formado apenas por professores daquelas disciplinas escolares por mim reconhecidas - como o Português, a Matemática, a Biologia e a História - mas também por professores formados em administração, turismo, direito, informática e engenharia de alimentos.

Frente a tantas surpresas, nem poderia imaginar que a maior delas ainda estava por vir. Em uma das primeiras reuniões de trabalho, nosso Diretor de Ensino pediu para que cada docente construísse uma Proposta para sua disciplina (com a descrição e a sequência dos conteúdos didáticos e dos critérios de avaliação em cada um dos diferentes anos do curso), de acordo com os objetivos e interesses dos cursos que seriam ofertados pela Escola: os cursos Técnicos (em Informática e em Administração) integrados ao Ensino Médio. Diante de tal necessidade, e reconhecendo a singularidade das Escolas Profissionalizantes, logo outras questões se apresentaram: como construir uma Proposta para a disciplina de EFi no currículo de um curso Técnico integrado ao Ensino Médio de uma Escola Profissionalizante? Seria como construir uma Proposta para a EFi no currículo de um curso de Ensino Médio regular?

Que “tipo” de EFi têm sido oferecido nessas Escolas? Naquele momento, essas questões surgiram sem resposta. E, foi justamente a busca por essas respostas que me motivaram a retornar à vida acadêmica da ESEF/UFRGS (agora na realidade “escolar” da Educação Física), e a propor o desenvolvimento desta Tese de Doutorado, no intuito de melhor compreender a história da EFi no currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal.

1.2 Delimitação

Logo nas primeiras reuniões de orientação, meu orientador e eu percebemos que tínhamos uma temática de estudo bastante interessante e desafiadora em nossas mãos, porém, que o objeto de estudo, ainda precisava ser “lapidado”. Dessa forma, como meu interesse estava voltado para a tentativa de compreender a história da EFi no currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, me aproximei, primeiramente, de estudos sobre currículo. Com essa aproximação percebi que muitos dos estudos contemporâneos apresentam a compreensão de currículo como um espaço de poder. E que, nesse sentido, estão interessados em tentar entender o porquê de determinados conhecimentos sociais estarem privilegiadamente presentes nesse espaço em detrimento de outros, ou seja, estão interessados em entender as relações de poder (disputas e conflitos de interesse) que permeiam o currículo. Nessa perspectiva, uma linha de estudos que emergiu a partir desses interesses sobre o currículo, e se direcionou, especificamente a tentar compreender o que leva um conhecimento a ocupar esse espaço foi, justamente, o estudo histórico de um dos elementos que o compõem, isto é, a História das disciplinas escolares. Assim, no Capítulo 2. “A Crítica ao currículo e a História das disciplinas escolares” explico como minha aproximação às teorias do currículo me levaram as compreensões expostas, bem como me influenciaram na escolha da História das disciplinas escolares como referencial teórico para o estudo.

Com a definição do referencial teórico, passei a dedicar minhas leituras aos estudos sobre a história da EFi escolar no Brasil. Nesse movimento, percebi que a emergência da EFi escolar brasileira está associada ao contexto de nossas Escolas Propedêuticas¹. Desse modo, muitas das características apresentadas pela EFi escolar ao longo de sua história, se

¹ O termo propedêutico é um adjetivo utilizado para caracterizar um tipo de ensino introdutório, que prepara para receber um ensino mais completo. Nesta Tese, ao ser empregado ao lado de Escolas, este termo está sendo utilizado com o propósito de representar a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro, principalmente no ensino de nível médio, entre Escolas que historicamente se dedicaram a preparação dos jovens para o ensino de nível superior (Propedêuticas) e Escolas que historicamente se dedicaram à preparação de jovens para a imediata inserção no mercado de trabalho (Profissionalizantes) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

configuraram a partir da interação entre a EFi e os interesses em torno dos currículos das Escolas Propedêuticas. Essa percepção está contada no Capítulo 3. “A tradição propedêutica da Educação Física escolar brasileira”. No entanto, bem como nas escolas de ensino propedêutico, a partir de determinado contexto histórico-social e cultural foram criadas condições para que a EFi se fizesse presente, também, no currículo dos cursos das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. Currículos os quais, historicamente foram constituídos por disputas e conflitos de interesse distintos daqueles que influenciaram a constituição dos currículos das Escolas Propedêuticas, como mostro no Capítulo 4. “A constituição dos currículos das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal”. Nesse sentido, percebi que, antes de pensar em uma Proposta para o curso Técnico integrado ao Ensino Médio de uma Escola Profissionalizante da Rede Federal, seria necessário tentar compreender que “tipo” de EFi está presente nessas Escolas, isto é, compreender como a EFi, de tradição escolar propedêutica, se modificou a partir de sua interação com o currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, ou seja, como a peculiaridade dessas Escolas influenciou as características da EFi. Estas constatações me fizeram definir para esta Tese, o seguinte problema de pesquisa: *Como as características, de tradição escolar propedêutica, da Educação Física se adaptaram (e continuam se adaptando) ao currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal?* E, de acordo com a questão de pesquisa apresentada, propor o seguinte objetivo: *Compreender o processo adaptativo da Educação Física ao currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal.*

Definidos o objetivo e a questão de pesquisa, no Capítulo 5. “Procedimentos Metodológicos” me dedico a apresentar os diversos procedimentos escolhidos e realizados na tentativa de responder à questão proposta. Posteriormente, no Capítulo 6. “As características da Educação Física nas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal” apresento o resultado do movimento de composição dos dados levantados no campo, ou seja, a reconstituição da história da EFi nessas Escolas; e, no Capítulo 7. “O processo adaptativo da Educação Física ao currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal” analiso e interpreto os resultados gerados, na tentativa de evidenciar elementos que influenciaram o processo adaptativo da EFi ao currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. Por fim, encerro esta Tese com o Capítulo 8. “Considerações Finais” apontando algumas expectativas sobre o processo adaptativo da EFi ao currículo dessas Escolas.

2. A CRÍTICA AO CURRÍCULO E A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

O primeiro movimento realizado na tentativa de delimitar o objeto de estudo para a Tese foi o de aprofundar as leituras sobre currículo. Nessa imersão, identifiquei uma variedade de teorias acerca desse elemento escolar. A partir dessa constatação me apropriei de classificação sugerida por Silva (2011) para orientar as discussões deste Capítulo. Desse modo, na Seção 2.1 “A Crítica à compreensão de currículo Tradicional” apresento como, para o autor, a compreensão sobre o currículo foi alterada a partir das Teorias Críticas e Pós-Críticas. Compreendidas essas teorizações, num segundo momento, me preocupei em apresentar como o campo de estudos sobre a História das disciplinas escolares emergiu a partir da Crítica às teorias Tradicionais do currículo, na Seção 2.2 “A História das disciplinas escolares como referencial teórico”; e, conseqüentemente, foi escolhido como referencial teórico para a construção desta Tese.

2.1 A Crítica à compreensão de currículo Tradicional

O interesse em estudar e pesquisar o currículo escolar aparece, possivelmente, pela primeira vez na década de 1920, nos Estados Unidos (MOREIRA, 1994; SILVA, 2011). De acordo com Silva (2011), esse interesse esteve associado com o processo de massificação da educação escolar estadunidense, o qual despertou nas pessoas ligadas à administração educacional o desejo por racionalizar os processos de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos escolares. Nesse contexto, surge a primeira obra literária sobre o currículo da qual se tem conhecimento, o livro *The curriculum*, de autoria do norte-americano Franklin John Bobbitt (1918).

Segundo Silva (2011), em seu livro, Bobbitt apresenta o entendimento do currículo escolar como um elemento organizador do processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Neste modelo, Bobbitt aproxima o processo de formação escolar ao processo de produção fabril (Taylorismo), onde o currículo escolar deveria ser eficientemente descrito a ponto de especificar precisamente os conteúdos, objetivos, procedimentos e métodos educacionais que seriam utilizados para a obtenção dos resultados esperados. Apesar da concorrência, na mesma época, de vertentes consideradas mais progressistas, o entendimento do currículo como um processo industrial e fabril de organização e desenvolvimento proposto por Bobbitt, e mais tarde aperfeiçoado por Ralph Tyler (1949), tornou-se hegemônico no campo educacional durante boa parte do século

XX, influenciando a constituição de currículos escolares em diversas partes do mundo (como no caso do Brasil) (MOREIRA, 1994; SILVA 2011).

O entendimento de currículo proposto por Bobbitt e difundido por Tyler, classificado por Silva (2011) dentro de um grupo de teorias às quais o autor denominou de Teorias Tradicionais, passou a ser fortemente criticado a partir das décadas de 60 e 70 em todo o mundo. Historicamente essas décadas foram marcadas por importantes movimentos sociais e culturais. Basicamente, no campo educacional eram realizadas duras críticas ao papel “reprodutor” do modelo de escola da sociedade contemporânea capitalista. Tais críticas ao papel da escola influenciaram fortemente o campo de estudos sobre o currículo. Nesse contexto, dois grupos de estudiosos, um norte-americano denominado Movimento de reconceptualização e outro europeu denominado Nova sociologia da educação, podem ser apontados como os principais responsáveis por iniciar uma mudança nesse campo de estudos, criticando a compreensão sobre currículo operacionalizada pelas Teorias Tradicionais. Silva (2011) associa um grande grupo de autores a esse movimento, tais como Michael Young, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Apple, e, no Brasil, Paulo Freire; os quais, segundo o autor, não estavam mais interessados em “desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo”, mas sim, em desenvolver conceitos que nos permitiriam compreender “o que o currículo *faz*” (SILVA, 2011, p.30). Ao conjunto de teorias sobre o currículo desenvolvidas nessa perspectiva, Silva (2011) classificou como Teorias Críticas.

Com essa nova perspectiva, as Teorias Críticas efetuaram uma completa inversão nos fundamentos das Teorias Tradicionais sobre o currículo. De acordo com Silva (2011) por seu caráter pretensamente neutro e científico, as Teorias Tradicionais se assemelharam e se caracterizaram por tomar os conhecimentos presentes no currículo como algo determinado e inquestionável; focando sua atenção para questões de ordem técnica, tais como qual a melhor forma de transmitir esses conhecimentos, isto é, como ensinar? Diferentemente das Teorias Tradicionais, segundo esse mesmo autor, as Teorias Críticas se assemelharam e se caracterizaram por questionar os conteúdos (conhecimentos) que estão presentes nos currículos.

Esse questionamento está associado à percepção do currículo como um espaço de poder, privilegiado, responsável pela transmissão dos saberes de geração para geração, e, conseqüentemente pela formação das identidades/subjetividades dos indivíduos que por ele passam. Assim, as Teorias Críticas não se limitaram a perguntar “o quê?” deve ser ensinado no currículo, ou “como?” deve ser ensinado; mas sim, em questionar “o porquê de determinado conhecimento ser privilegiadamente ensinado?”, “quais interesses fazem com

que esse conhecimento seja ensinado (privilegiado) e não outro?”, isto é, estão interessadas em compreender as relações de poder que permeiam os currículos, e, assim, determinam a subjetividade/identidade dos indivíduos que o currículo “faz” (SILVA, 2011, p.16).

Nessa mesma corrente de críticas a compreensão das Teorias Tradicionais sobre o currículo, Silva (2011) destaca, ainda, um terceiro grupo de teóricos, os quais inspiraram os interessados no campo de estudos sobre o currículo, permitindo o surgimento de Teorias Pós-Críticas. Nesse grupo, estão inseridos autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Lacan, entre outros, porém os que recebem maior destaque, pela grande quantidade de obras contemporâneas que se apoiam em seus estudos, são os franceses Michel Foucault e Jaques Derrida. Segundo Silva (2011) as Teorias Pós-Críticas são mais contemporâneas e estão associadas a dois movimentos, um mais interessado em caracterizar uma mudança de compreensão intelectual para uma nova época - o pós-modernismo, e outro mais centrado nas mudanças ocorridas na área de estudos sobre a linguagem (linguística) - o pós-estruturalismo.

Para o autor, de forma bastante semelhante às Teorias Críticas, as Teorias Pós-Críticas também estão interessadas em compreender as relações de poder que permeiam os currículos. Sendo assim, esse grupo de estudiosos também está interessado em questionar o porquê de determinado conhecimento ser privilegiadamente ensinado em determinada época, em detrimento de outro, compreendendo o currículo como um potente produtor de identidades/subjetividades. Contudo, a grande diferença entre esses teóricos está justamente na maneira como eles analisam o currículo. Enquanto as Teorias Críticas realizam suas análises fundamentadas numa economia política do poder (ideologia) e no uso de metanarrativas, tomando o conhecimento curricular como um conhecimento “verdadeiro” capaz de ser recuperado pelo sujeito moderno (racional, centrado, autônomo e soberano) que se emanciparia ao recuperar sua essência subjetiva (a qual foi alterada por determinadas estruturas da sociedade moderna e que precisa ser restaurada); as Teorias Pós-Críticas têm se baseado em formas textuais e discursivas de análise (discursos) de um conhecimento que é parte inerente do poder (multiforme) e num sujeito pós-moderno (fragmentado e dividido), que é pensado, falado e produzido, e, portanto, incapaz de se emancipar, pois sua subjetividade já é socialmente determinada (SILVA, 2011).

Embora não seja a única existente, a classificação das Teorias sobre o currículo em três grandes grupos (Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas) proposta por Silva (2011), foi a escolhida para orientar a discussão neste trabalho. Essa escolha se deu, muito em função da semelhança entre as compreensões de currículo das Teorias Críticas apresentadas por Silva

(2011) e as compreensões de currículo utilizadas nos estudos sobre a História das disciplinas escolares, como discuto a seguir.

2.2 A História das disciplinas escolares como referencial teórico

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos (SILVA,2011, p.147).

O surgimento de estudos sobre a história do currículo e da História das disciplinas escolares insere-se no processo de teorizações Críticas - segundo a classificação de Silva (2011) - pelo qual passou o campo de estudos sobre currículo. De forma mais específica, essa vertente teórica se originou na Inglaterra, recebendo grande influência dos autores associados ao movimento da Nova sociologia da educação.

Um dos primeiros movimentos realizados pelos teóricos da Nova sociologia da educação foi justamente o de atribuir aos estudos sobre currículo, até então de caráter Tradicional, uma perspectiva *histórico-crítica*. De acordo com Rocha (2003), a grande importância da *historicização-crítica* do currículo foi o fato de “desnaturalizar” os conhecimentos tradicionalmente presentes no currículo. Essa desnaturalização permitiu aos estudiosos encarar o currículo como um construto social dotado de uma história, e, conseqüentemente, de acordo com esta concepção crítica, como um elemento sujeito a mudanças e flutuações; isto é, um elemento construído a partir de interações sociais, de relações de poder. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como um elemento estático, resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades em torno dos quais haja um acordo geral, definitivo e imutável; e passa a ser compreendido como um espaço constituído de conflitos e lutas entre tradições e concepções sociais de diferentes épocas, flexível e adaptável. De acordo com essa compreensão, nas escolas contemporâneas, o currículo, devido a sua importância enquanto fator determinante na produção dos sujeitos de uma época se torna um ambiente fértil de conhecimentos socialmente privilegiados, selecionados em meio às disputas e aos interesses sociais (ROCHA, 2003; SILVA, 2011).

Diante de tal perspectiva, desde o final do século XX, os estudiosos interessados em analisar o currículo a partir de uma perspectiva histórica têm se voltado para a tentativa de desvelar a arbitrariedade dos processos tradicionais de seleção e organização do conhecimento

educacional, e particularmente, do conhecimento escolar; mostrando as rupturas e disjunturas ocorridas ao longo da constituição currículos das mais diversas instituições escolares em diferentes épocas, ressaltando os interesses e as disputas que circundam a constituição desse importante construto social (GATTI JÚNIOR, 2009; ROCHA, 2003; SANTOS, 1990; TABORDA DE OLIVEIRA e RANZI, 2003). Sendo assim, suas abordagens e análises não se restringem à descrição Tradicional de como se organizava o conhecimento escolar no passado com o objetivo de comparar com a situação atual. O foco principal está justamente em tentar compreender os processos de seleção e organização dos conhecimentos que, ao longo do tempo, ocuparam o privilegiado espaço curricular; levando em consideração os aspectos políticos da prática pedagógica, bem como a complexa relação existente entre educação e sociedade, procurando enfatizar o porquê de a escola ensinar o que ensina (GATTI JÚNIOR, 2009; SANTOS, 1990; TABORDA DE OLIVEIRA e RANZI, 2003).

Na organização da Escola contemporânea, a formação dos currículos escolares se deu a partir da junção de um conjunto de saberes sociais (conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, etc.) que apareceram dispostos na forma de disciplinas escolares. Dessa forma, uma das áreas de estudo que se originou a partir, e que tem contribuído para a compreensão do campo de estudos sobre currículo nos últimos anos, é, justamente, o estudo histórico de um dos elementos que o compõem: a História das disciplinas escolares. Segundo Chervel (1990), o termo *disciplina* na realidade escolar, tornou-se, após a Primeira Guerra Mundial, uma rubrica para classificar os diferentes grupos de conhecimentos que deveriam ser ensinados na escola, dando um caráter de rigor e organização aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar, o qual deveria disciplinar o exercício intelectual.

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente [...] que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, p.202).

No entanto, de acordo com Taborda de Oliveira e Ranzi (2003), o processo de configuração de um campo de pesquisa sobre as disciplinas escolares vai se evidenciar somente nos anos 1970 e 1980, diante do mesmo contexto social e cultural em que se passou a questionar o papel da instituição escola como um potente “reprodutor” de ideais e o currículo

como um ambiente privilegiado para a transferência destas e, conseqüentemente, para a formação dos sujeitos de uma época. Para o autor, a partir deste momento, as disciplinas escolares - como os elementos que compõem os currículos - começaram a se tornar temática de diversos estudos, principalmente na tentativa de compreender os interesses por trás da presença/ausência dessas disciplinas nos currículos, bem como das mudanças em seus conteúdos (transformações, metamorfoses) ao longo dos anos; diante dos processos históricos de reorganização curricular das diferentes instituições escolares (GATTI JÚNIOR, 2009; ROCHA, 2003; SANTOS, 1990; TABORDA DE OLIVEIRA e RANZI, 2003).

Nesse processo de configuração de um campo de estudos sobre a História das disciplinas escolares um dos autores que muito contribuiu, e continua contribuindo, para o entendimento e o desenvolvimento do campo tem sido o inglês Ivor Goodson. De acordo com Goodson (1990; 1995), as investigações sobre a História das disciplinas escolares são oriundas de duas perspectivas: a filosófica e a sociológica. Do ponto de vista da perspectiva filosófica, Goodson aponta que as disciplinas escolares são criadas e sistematicamente definidas por uma comunidade de estudiosos, geralmente ligados a um departamento universitário, que as “traduzem” para uso como uma matéria escolar. Assim, pressupõe-se que a evolução das disciplinas escolares é inteiramente dependente do desenvolvimento acadêmico de um determinado campo de conhecimento. Goodson (1990) questiona a perspectiva filosófica, defendendo a ideia de que, ao contrário de serem disciplinas acadêmicas, muitas matérias/disciplinas escolares têm uma origem cronológica anterior a de suas “disciplinas-mãe” (como no caso da EFi). Nos casos em que isso ocorre, segundo o autor, a matéria escolar, em desenvolvimento, é que provoca a emergência de uma base universitária para a disciplina escolar, de maneira que os professores que atuam com o seu ensino em outros graus possam ser treinados ou formados. Nesse contexto, a disciplina escolar não pode ser entendida somente como a tradução de uma disciplina acadêmica, uma vez que, o campo acadêmico estaria em constante embate com a prática inicial. Mesmo reconhecendo a importância e a influência que o campo acadêmico criado tem sobre a disciplina escolar que o originou, o fato de algumas das disciplinas acadêmicas surgirem depois das disciplinas escolares, dificulta o estudo destas pela perspectiva filosófica (GOODSON, 1990).

Por outro lado, o autor sugere que as análises realizadas na perspectiva sociológica têm seguido as recomendações feitas por Musgrove (1968), nas quais os interessados em analisar as disciplinas nessa perspectiva, deveriam estar atentos não só ao seu desenvolvimento em centros acadêmicos; mas também, na sociedade em geral, encarando-as

como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Apesar de apontar algumas limitações aos estudos que têm sido realizados com essa abordagem, é inegável uma maior aproximação de Goodson à perspectiva sociológica. Nesse sentido, em uma de suas obras mais conhecidas sobre o processo de emergência e evolução das disciplinas nos currículos escolares, três são as premissas assumidas por Goodson (1990): a primeira é a de que as disciplinas escolares não podem ser consideradas entidades monolíticas, uma vez que sua expressão na escola não remete a uma posição única e verdadeira; mas sim, a uma posição vencedora que está em constante fluxo, transformação, redefinição e metamorfose. A segunda é a de que o processo de implantação de uma disciplina escolar passa tanto por uma legitimação acadêmica quanto por uma justificação puramente pedagógica ou utilitária; e, finalmente, a terceira premissa é a de que as disciplinas novas, ao adentrarem os currículos, representam frequentemente um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes, em virtude dos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitação de territórios colocadas por sua inserção como parte integrante do *corpus* de saberes escolares e também por sua introdução nos horários escolares.

É inegável a influência de Goodson nas pesquisas contemporâneas que, a partir de investigações históricas numa perspectiva sociológica, objetivam compreender as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo de sua trajetória em determinada instituição de ensino. Suas análises têm sido muito importantes na tentativa de identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e aos métodos de ensino de uma disciplina escolar. No entanto, neste momento, corroboro com as críticas realizadas por Rocha (2003) à obra de Goodson; tanto à opção realizada pelo autor por uma visão da história excessivamente descritiva, quanto à opção por analisar apenas aspectos “internos da escola” como elementos influenciadores das disciplinas escolares. Uma vez que, como afirma Rocha (2003, p.60), “a história não pode ser meramente descritiva, ela precisa ser, sobretudo, explicativa e problematizadora” e; ainda, a compreensão dos interesses de uma escola, e, conseqüentemente, seu currículo, “só podem ser realmente compreendidos se vistos como resultantes tanto de questões “internas” da escola, quanto de questões ligadas ao contexto mais amplo”, como por exemplo, a política educacional e o contexto econômico, social e político (ROCHA, 2003, p.61).

Fundamentado nesta perspectiva teórica, nesta Tese, reconstruí a história da EFi no currículo dos cursos de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal preocupado em evidenciar tanto elementos “internos” quanto elementos “externos” a essas Escolas de um modo que me permitissem compreender como as características, de tradição escolar

propedêutica, da EFi se adaptaram (e continuam se adaptando) ao currículo das Escolas Profissionalizantes. Características as quais serão entendidas como o resultado da interação da EFi com o currículo das Escolas Profissionalizantes; e, conseqüentemente, analisadas a partir das influências exercidas por essas Escolas, e suas peculiaridades, sobre a EFi. É dessa forma que pretendo contribuir para uma maior compreensão sobre o processo adaptativo da EFi ao currículo das Instituições de ensino profissionalizante da Rede Federal.

3. A TRADIÇÃO PROPEDÊUTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

O segundo movimento realizado na construção desta Tese foi o de aproximação aos estudos sobre a história da EFi escolar no Brasil. A aproximação a esse campo não se deu de forma desinteressada ou despreocupada, mas na tentativa de compreender, apoiado na literatura especializada, como os autores discutem as disputas e interesses que influenciaram/modificaram as características apresentadas pela EFi ao longo de sua história. Nesse movimento, percebi que a emergência da EFi no Brasil se deu no contexto das Escolas Propedêuticas. Dessa forma, boa parte da história que se conta sobre a EFi escolar na literatura especializada descreve o processo adaptativo da EFi à essas Escolas. Nessa perspectiva, neste Capítulo, discuto sobre como tem sido descrito esse processo adaptativo a partir de três diferentes estágios: Seção 3.1 “A emergência da Educação Física nas Escolas Propedêuticas: influências médico-higienista e militarista”; Seção 3.2 “Adaptações da Educação Física à influência esportivista”; 3.3 “Adaptações da Educação Física à influência acadêmica”.

3.1 A emergência da Educação Física nas Escolas Propedêuticas: influências médico-higienista e militarista

A gênese da EFi escolar, no Brasil, está associada ao contexto histórico-social e cultural de constituição de nossa sociedade contemporânea. Assim, podemos afirmar que o surgimento da EFi na escola ocorreu em uma sociedade que, dentre outros aspectos, instituiu a República como modo de governo, o capitalismo como modo de produção e de distribuição de bens (divisão do trabalho e trabalhador assalariado), legitimou a ciência como forma para conhecer a realidade, e idealizou a formação de sujeitos racionais através de uma educação escolarizada como alternativa para resolver os problemas sociais e desenvolver o país (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008). Nessa sociedade, as instituições escolares - como o *locus* escolhido para sistematizar a educação - ganharam muito reconhecimento e valor; e, conseqüentemente, a escolarização tornou-se objeto de desejo de grande parte dos indivíduos (direito social), além de uma necessidade do Estado (criação de uma identidade nacional, ordem e progresso).

Foi justamente diante desse contexto contemporâneo de escolarização de grande parte da população e de criação de um sistema nacional de ensino, que se impôs à sociedade

brasileira, em determinado momento, a necessidade de responder questões cruciais sobre as finalidades e os objetivos de nossas escolas: como por exemplo, continuar fornecendo à população um ensino tradicional de conhecimentos gerais (baseado no modelo clássico-humanista propedêutico, de escolas europeias mais antigas) ou educar para o trabalho especializado, de acordo com as necessidades do mercado? Diante desta perspectiva, assim como em outros países, nosso sistema nacional de ensino se ergueu, principalmente no ensino de nível médio, a partir de instituições escolares com diferentes finalidades: Escolas Propedêuticas voltadas à compreensão de aspectos da cultura geral e à preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior; e Escolas Profissionalizantes voltadas ao ensino das habilidades necessárias para a inserção direta no mercado de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2007).

As diferentes finalidades atribuídas a essas Escolas Propedêuticas e Profissionalizantes influenciaram, significativamente, os saberes socioculturais que, historicamente, constituíram os currículos de seus cursos. Nessa perspectiva, ao longo dos anos, enquanto as Escolas Profissionalizantes privilegiaram a escolarização de saberes de uso imediato, orientados para a esfera do trabalho (tradição profissionalizante); por outro lado, as Escolas Propedêuticas privilegiaram a escolarização de conhecimentos gerais, de interesse das classes dominantes, desprovidos de seu caráter de uso imediato, capazes de articular o presente e o passado em vistas ao futuro (tradição propedêutica) (TANGUY, 1989; FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005). Assim, enquanto disciplinas escolares voltadas para o ensino das Artes, das Linguagens, da Matemática, e das Ciências ocuparam maior espaço no currículo dos cursos das Escolas Propedêuticas; por outro lado, disciplinas voltadas para o ensino da Contabilidade, da Datilografia, e da Mecanografia, ocuparam espaço de prestígio no currículo dos cursos de Escolas Profissionalizantes.

Diante desse contexto, a EFi vai aparecer pela primeira vez nas escolas brasileiras na realidade das Escolas Propedêuticas. À época, o currículo dessas Escolas estava fortemente influenciado por uma tradição racionalista ocidental europeia de origem Cartesiana², apoiada, entre outros aspectos, no dualismo mente-corpo. De acordo com esta tradição escolar, o

² A tradição Cartesiana mencionada refere-se ao movimento filosófico cuja origem é o pensamento do francês René Descartes (1596-1650). Dentre os vários aspectos que sustentam a filosofia de tradição Cartesiana, certamente um dos mais importantes é o conhecido dualismo mente-corpo, onde à mente é atribuída a essência de pensar (racionalidade) e ao corpo (matéria) a de existir. Nessa perspectiva, a mente é essencialmente diferente do corpo. A tradição Cartesiana está presente tanto na base da ciência quanto da filosofia modernas (RODRIGUES, 2008).

desenvolvimento da razão (dimensão essencial e definidora do ser humano e objetivo central da educação escolar) se daria através de uma educação “intelectual” (educação da mente). Ao corpo, era atribuído um papel secundário, o de servir, ou de não atrapalhar, ao desenvolvimento da mente. Assim, durante muitos anos os cursos oferecidos pelas Escolas Propedêuticas brasileiras estiveram preocupados em oferecer a população apenas uma educação “intelectual”. No entanto, a partir de determinado contexto histórico cresceu o interesse nessas Escolas, também pela educação do “corpo”. Tal interesse surge, principalmente, numa perspectiva contemporânea de se atingir a educação integral do ser humano, a qual somente seria possível através do somatório da educação “intelectual” (mente) com a educação “física” (corpo). É justamente diante dessa necessidade de educação “corporal” que, segundo Bracht (1999), a EFi vai encontrar condições para entrar nas escolas brasileiras, ainda no século XIX.

A entrada da EFi com essa perspectiva de educação “corporal” nas Escolas Propedêuticas foi fortemente influenciada por diversos elementos. Dentre estes, destaco dois que aparecem em muitos dos estudos encontrados na literatura acadêmica especializada, a influência médico-higienista e a influência militarista (BRACHT, 1999; BRACHT; GONZÁLEZ, 2008; CORRÊA, 2009; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005; KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011; SOUZA JÚNIOR, 2009; TABORDA DE OLIVEIRA, 2004). Entre o final do século XIX e o início do século XX, a exemplo do que acontecia na Europa, crescia a preocupação do Estado brasileiro com a saúde da população que começava a se aglomerar com a urbanização das cidades. Essa aglomeração era vista com maus olhos pelas elites dirigentes, uma vez que, poderia facilitar a propagação de doenças e pestes. Nesse contexto, a classe médica brasileira assumiu a tarefa de reformular os hábitos das famílias, a partir da ideia central de disseminar padrões de conduta concebidos e impostos por essas elites. Um dos *locus* eleitos para a disseminação desses padrões foi justamente à instituição escolar; na qual, poderiam ser implantados programas disciplinares de exercícios físicos no intuito de fortalecer a saúde dos indivíduos, e, conseqüentemente fortalecê-los para o desenvolvimento do país (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005; KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011; SOARES, 1994).

Se os médicos tinham o conhecimento teórico para justificar um modelo de educação “corporal” na escola, os militares tinham o conhecimento prático, ou seja, conheciam os métodos de exercícios físicos que deveriam ser executados para essas finalidades. Haja vista que, as primeiras escolas criadas para formação de instrutores de EFi no Brasil foram militares (Escola de Educação Física da Força Policial do estado de São Paulo - 1907 e Centro

Militar de Educação Física do Rio de Janeiro - 1922). Nessa perspectiva, como muitos militares passaram a desempenhar a função de professores ou instrutores de Ginástica/Educação Física nesse período, alguns dos interesses militares também foram incorporados pela EFi escolar, como à necessidade de formação de uma geração capaz de suportar o combate e a luta para atuar na guerra, o patriotismo, e a seleção de indivíduos “aptos” para as tarefas físicas em detrimento daqueles “não aptos” ou “incapacitados” (BRACHT, 1999; CORRÊA, 2009; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005; KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011; TABORDA DE OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, como o modelo inicial de EFi que encontrou espaço no currículo das Escolas Propedêuticas foi fortemente influenciado por essas duas instituições, a presença da EFi nessas Escolas, durante muitos anos, se justificou para educar o corpo de acordo com ideais médicos e militaristas, como, por exemplo, promover saúde e aptidão física à população, uma vez que indivíduos com corpos fortes, saudáveis e dóceis (higienismo/eugenia), estariam aptos para o desenvolvimento da nação e a manutenção da ordem e da segurança nacional (produtivismo/patriotismo). Não é à toa que as características da EFi inicialmente encontradas nos currículos das Escolas Propedêuticas estiveram relacionadas a uma prática regular de exercícios físicos (métodos ginásticos de origem militar), tendo como principal objetivo intervir sobre o corpo para o seu melhor funcionamento (regulação/saúde/produtividade) (BRACHT, 1999).

3.2 Adaptações da Educação Física à influência esportivista

Por volta da metade do século XX, as aulas de EFi, caracterizadas até então pela prática regular de exercícios físicos apoiada em métodos ginásticos; vão sendo gradativamente substituídas por aulas caracterizadas pela prática regular de exercícios físicos apoiadas em modalidades esportistas. Esse movimento de “esportivização” da EFi é identificado por diversos autores na realidade das Escolas Propedêuticas (BRACHT, 1999; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005; KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011; LINHALES, 2006; 2009; TABORDA DE OLIVEIRA, 2004). Segundo Linhales (2006; 2009) o esporte passou a fazer parte do cotidiano das aulas escolares de EFi, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, através de um duplo movimento. Por um lado, por ter se tornado uma prática social amplamente popularizada que necessitava ser orientada e pedagogizada (controlada); e, por outro lado, por contribuir para a formação de valores identificados com os ideais desenvolvimentistas propagados fortemente durante o Regime Militar: como o civismo e o

patriotismo, a realização de movimentos voltados para a ação e para a vitória, capazes de construir uma grande nação.

De acordo com Bracht (1999), a pedagogia da EFi, nesse período histórico, incorporou facilmente a prática esportiva por duas razões principais: primeiramente, por não ter a necessidade de modificar seus princípios fundamentais (prática de exercícios físicos com a finalidade de intervir sobre o corpo para o seu melhor funcionamento); e, depois, por agregar, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) do fenômeno esportivo, novos significados/sentidos para a disciplina escolar, como por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo internacional (eventos esportivos de grande interesse político como as olimpíadas e a copa do mundo de futebol). Para o autor, como os princípios da EFi escolar permaneciam sendo a intervenção sobre o corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou para o desempenho produtivo), com a crescente popularização da instituição esportiva no país, vislumbrou-se, a possibilidade de continuar intervindo sobre o corpo, nesse sentido, a partir da prática esportiva; o que possibilitou, além da manutenção dos interesses centrais da EFi (regulação/saúde/produtividade), uma “vantagem” em relação ao modelo anterior: tornar a nação uma potência esportiva (regulação/saúde/produtividade/aptidão esportiva).

Diante deste contexto, a prática esportiva na EFi tornou-se hegemônica no final do século XX, que ainda hoje nas Escolas Propedêuticas é fácil encontrarmos Propostas para a disciplina com características inteiramente voltadas para a realização de atividades esportivas como o voleibol, o futebol, o futsal, o handebol, o basquetebol e o atletismo. É nesse mesmo período histórico que algumas características comuns à prática esportiva “não-escolar” - como o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o professor-treinador, entre outras - começam a ganhar espaço na EFi. Nesse movimento, os procedimentos empregados durante as aulas são observados como diretivos, o papel do professor/treinador torna-se bastante central, e a prática passa a ser identificada como uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). É diante desse quadro, que o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional ou tecnicista, vai ser muito criticado, principalmente a partir da década de 1980, com o crescimento do campo acadêmico da Educação Física.

Como vimos até aqui, durante muitos anos a presença da EFi no currículo das Escolas Propedêuticas foi caracterizada como um tempo e um espaço para exercitar o corpo. Independentemente do tipo de modelo de aula utilizado (método ginástico ou esportivista), as características da EFi escolar estiveram associadas à necessidade de “exercitar-se para...” a

melhoria da raça, o disciplinamento das condutas, a ampliação da aptidão esportiva, a melhoria da saúde, o relaxamento/destensionamento do corpo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O “exercitar-se para...” funcionou (e em muitas das escolas ainda funciona) como a principal justificativa para a permanência do espaço e do tempo destinado às aulas de EFi nas Escolas Propedêuticas. Diante desse contexto histórico, as discussões na área foram pautadas sobre qual o melhor “exercício físico” para a EFi na escola, questionando se a prática pedagógica seria orientada pelos métodos ginásticos, pela prática esportiva, ou até, por atividades recreativas. É apenas no final do século XX que essa tradição escolar propedêutica - de uma prática regular de exercícios físicos orientada à intervenção sobre o corpo para o seu melhor funcionamento - passa a ser questionada, como discuto a seguir.

3.3 Adaptações da Educação Física à influência acadêmica

Já no final do século XX, com a reabertura política do país, os interesses de educação corporal que sustentaram e caracterizaram a EFi nas Escolas Propedêuticas brasileiras, desde sua entrada, passaram a ser questionados e fortemente criticados. Tais críticas são um reflexo, principalmente, do crescimento que ocorreu no campo acadêmico da Educação Física (abertura de diversos cursos de licenciatura e de pós-graduação no país, maior número de encontros e congressos para profissionais da área, maior desenvolvimento de pesquisas, etc.), bem como da aproximação deste com as discussões educacionais influenciadas pelas ciências humanas e sociais nesse período histórico. Neste momento, as discussões pedagógicas no Brasil e no mundo estavam voltadas para a crítica à função social até então atribuída à educação escolar, principalmente àquela de caráter propedêutico, a qual era “acusada” de ter um papel reprodutor nas sociedades capitalistas marcadas pela dominação e pelas diferenças de classe (BRACHT, 1999). Assim, toda discussão realizada no campo educacional sobre o caráter reprodutor dos currículos e das disciplinas escolares, bem como sobre as possibilidades de uma transformação radical da sociedade capitalista a partir de alterações na Escola Propedêutica contemporânea influenciaram e modificaram as necessidades dos currículos dessas escolas, provocando mudanças na interação existente entre este e as disciplinas que o compõe.

É diante desse contexto de crítica ao modelo esportivista da EFi e de transformações no currículo das Escolas Propedêuticas que diversas Propostas passaram a ser elaboradas para a EFi escolar nas últimas décadas; tendo em comum, a tentativa de romper com as características do modelo esportivista de EFi nas Escolas Propedêuticas, implementando

novas maneiras de pensar e de desenvolver a EFi nessas Escolas (BETTI, 1991; DAOLIO, 1995; KUNZ, 1994; MATOS; NEIRA, 2000; MOREIRA, 1992; OLIVEIRA, 1985; TANI *et al.*, 1988). Diante de tantas Propostas, abordarei com maior detalhe àquelas formuladas a partir das ideias de um grupo de acadêmicos que ficou conhecido como Movimento Renovador, uma vez que estas, tem recebido destaque de acordo com a influência que exerceram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares de diversos estados do país, formulados para a EFi escolar nos últimos anos (BRASIL, 1997a; 1998a; 1999; PERNAMBUCO, 2013; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Segundo González e Fraga (2012) as Propostas desenvolvidas pelos estudiosos do Movimento Renovador apontam para a mesma necessidade: promover uma “virada cultural” no modo de compreender a EFi escolar. Basicamente, o eixo central da crítica ao modelo esportivista de EFi, nessa perspectiva, está voltado ao caráter “reducionista” e “utilitarista” assumido por esse modelo, preocupado somente em intervir sobre um corpo de caráter biológico (máquina) para o seu melhor funcionamento, através da prática regular de exercícios físicos (esportivos e/ou recreativos). Modelo o qual, entre outros aspectos, foi identificado como reprodutor dos interesses do Estado (controle, produtivismo, higienismo), fruto de interesses “externos” (médicos, militaristas, esportivistas), que estavam distanciando a EFi dos ideais pedagógicos e da função de transformação social das Escolas Propedêuticas contemporâneas (BRACHT, 1999; CAPARROZ, 2007; FREIRE DA SILVA; 1989; MEDINA, 2008).

Nesse sentido, as Propostas sugeridas pelo Movimento Renovador têm se voltado para a tentativa de articular as características da EFi com as características das demais disciplinas escolares, bem como com os interesses pedagógicos das Escolas Propedêuticas contemporâneas. Tal aproximação tem sido sugerida a partir da definição de um objeto de estudo para a EFi (cultura corporal/ cultura corporal de movimento), com conteúdos didáticos próprios e sequenciados a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica (BRACHT, 2001). Nessa perspectiva filosófica e educacional, “corpo” e “mente” aparecem como estruturas indissociáveis e, conseqüentemente, a educação corporal não é possível sem uma educação intelectual. Essa “virada cultural” tem sido defendida na obra de diversos autores nos últimos anos: Bracht (2001); Coletivo de Autores (1992); González; Fensterseifer (2009; 2010); entre outros.

De acordo com Bracht (1999; 2001), os interesses defendidos pelo Movimento Renovador ganharam força na EFi em um momento no qual os modelos tradicionais já se apresentavam em processo de desgaste e esgotamento. Processo que, juntamente com a

desarticulação entre os interesses pensados para a EFi e os objetivos e interesses das instituições escolares contemporâneas, estava contribuindo para que a EFi adquirisse uma condição de marginalização e de desprestígio nos currículos de muitas das escolas brasileiras (alunos dispensados das aulas, aulas no contra-turno, falta de estrutura física e material de apoio didático para a realização das aulas práticas, incoerência no fazer pedagógico, baixa carga horária, desinteresse por parte dos estudantes...) (DARIDO *et al.*, 1999; MENDES *et al.*, 2010; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

No entanto, apesar das diversas Propostas elaboradas na última década, é preciso salientar que, nem mesmo a “virada cultural” defendida pelo Movimento Renovador, já tenha conseguido resolver o problema de legitimidade e de marginalização da EFi nas Escolas Propedêuticas. De acordo com Bracht (1999), tanto questões relativas à prática pedagógica docente, quanto às bases epistemológicas das Propostas desenvolvidas têm dificultado a implementação dessas Propostas nessas Escolas. E, segundo González e Fensterseifer (2009; 2010) essa dificuldade em efetivar um novo modo de legitimação da EFi no espaço escolar, está colocando a EFi numa condição entre o “não mais” e o “ainda não”.

Essa condição parece estar se mostrando bastante desfavorável para a EFi escolar, uma vez que, em muitos casos, a crítica excessiva realizada ao modelo esportivista nas últimas décadas associada as dificuldades de implementação de um novo modelo, voltou-se para o outro extremo, ou seja, resultou no desenvolvimento de um modelo de aula de EFi nas Escolas Propedêuticas no qual o aluno é quem decide o quê fazer, escolhendo a atividade e a forma como quer praticá-la. Modelo no qual o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e a marcar o tempo da atividade prática. É preciso salientar que essas características assumidas pela EFi não foram defendidas pelo Estado, nem tampouco, por professores ou acadêmicos em nenhum período histórico. Contudo, essas características ainda são bastante representativas no contexto escolar, e provavelmente tenham se originado de interpretações inadequadas sobre as diferentes Propostas para a EFi, ou ainda, do próprio abandono docente (DARIDO; SANCHES NETO, 2005; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; GONZÁLEZ *et al.*, 2013; MACHADO *et al.*, 2010).

Dessa forma, o que precisa ficar claro, é que diante desse complexo histórico de influências (disputas e interesses) em torno da presença da EFi no currículo das Escolas Propedêuticas, assim como na perspectiva de outras disciplinas escolares, não existe uma forma única (definitiva) de se pensar nem de se implementar uma Proposta para a EFi nesses espaços. E que, assim sendo, as diferentes características apresentadas pela disciplina de EFi, atualmente, nas diferentes Escolas Propedêuticas, refletem, justamente, o resultado desse

momento pelo qual está passando a EFi em seu processo adaptativo ao currículo dessas Escolas.

4. A CONSTITUIÇÃO DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL

De acordo com a revisão realizada no Capítulo anterior foi possível perceber que a história da EFi escolar que se conta diz respeito ao que ocorreu com a EFi desde o início de sua interação com o currículo das Escolas Propedêuticas. Contudo, a partir de determinado contexto histórico-social e cultural foram criadas condições para que a EFi viesse, também, habitar o currículo dos cursos das Escolas Profissionalizantes. Dessa forma, de acordo com os interesses desta análise, senti a necessidade de realizar um novo movimento de revisão junto à literatura acadêmica especializada, na tentativa de compreender a partir de quais influências (disputas e conflitos de interesses) históricas os currículos das Escolas Profissionalizantes foram constituídos.

Desse modo, na Seção 4.1 “Do assistencialismo à formação para o mercado de trabalho: primeiras finalidades das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal” apresento o contexto histórico-social e cultural no qual surgiu, e foram definidas as primeiras finalidades da Rede Federal de Escolas Profissionalizantes; bem como estas finalidades influenciaram a configuração dos primeiros currículos dessas Escolas. Na Seção 4.2 “Escolas Profissionalizantes e Escolas Propedêuticas: uma configuração dual no sistema educacional brasileiro de nível médio”, apresento como a organização do sistema educacional brasileiro, a partir de duas estruturas paralelas, diferenciou os propósitos e, conseqüentemente, estimulou a diferenciação entre os currículos de Escolas Propedêuticas e Escolas Profissionalizantes. A seguir, na Seção 4.3 “As primeiras tentativas de findar com a dualidade curricular e a profissionalização obrigatória no ensino de Segundo Grau”, discuto sobre as tentativas de findar com o dualismo do sistema brasileiro de nível médio que ocorreram a partir da promulgação das primeiras Leis de Diretrizes e Bases (1961 e 1971) e que fortemente influenciaram os currículos das Escolas Profissionalizantes e Propedêuticas no período.

Posteriormente, na Seção 4.4 “Do retorno à dualidade: o fim da profissionalização obrigatória nos currículos de Segundo Grau e o “Hibridismo” das Escolas Profissionalizantes”, apresento como as Escolas Profissionalizantes se reestruturaram e reestruturaram seus currículos de nível médio após a reabertura política do país na década de 1980; e, conseqüentemente, na Seção 4.5 “Dos currículos de nível médio (técnicos) aos currículos de nível superior (tecnólogos): a “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais”, discuto sobre como as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal se tornaram instituições de

ensino superior nesse mesmo período histórico. Finalmente, encerro o Capítulo com a Seção 4.6 “Uma Rede Federal de Escolas Profissionalizantes unificada, com estrutura multicampi e organização pluricurricular: o desafio educacional dos Institutos Federais”, no qual destaco a atual organização das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, bem como o desafio educacional (pluricurricular) de oferecer educação profissional nos diferentes níveis de ensino (básico, técnico e superior) por elas enfrentado.

4.1 Do assistencialismo à formação para o mercado de trabalho: primeiras finalidades das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal

Os primeiros indícios de instituições voltadas para a Educação Profissional no Brasil surgiram ainda em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro. Ao longo do século XIX foram criadas várias outras instituições, com perspectiva social semelhante ao Colégio das Fábricas, predominantemente no âmbito da sociedade civil. Essas instituições se assemelhavam, basicamente, por ter suas atividades voltadas para a iniciação de jovens e adultos, principalmente do sexo masculino, em ofícios manuais como a tipografia, a sapataria e a carpintaria, entre outros; no entanto, sempre tiveram atuação restrita a necessidades locais específicas, livres de qualquer orientação ou organização governamental (DOS SANTOS, 2000). Apesar da existência anterior dessas instituições de caráter profissionalizante, o que conhecemos atualmente por Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se configurou no país, oficialmente só um século mais tarde, em 1909, a partir da promulgação do Decreto nº 7.566, que oficializou a criação de 19 Escolas Profissionalizantes no âmbito da administração pública federal, em cada uma das Capitais da República, as Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 2007).

As Escolas de Aprendizes Artífices foram as primeiras instituições educacionais de cunho profissionalizante criadas no âmbito do Governo Federal. Tal iniciativa do Governo, no início de século XX, se deu na tentativa de incluir socialmente um grande número de jovens das classes proletárias, às quais cresciam significativamente com a urbanização das cidades brasileiras, e não encontravam vagas para seus filhos em Escolas Propedêuticas (DOS SANTOS, 2000). A educação escolar no Brasil, de origem Propedêutica, principalmente no período Imperial, sempre foi destinada apenas a uma pequena elite social. Foi somente a partir da constituição de uma sociedade Republicana no país, que os governantes passaram a se preocupar com a escolarização das massas. E, foi justamente com a preocupação de escolarizar uma porção da massa social brasileira, a menos favorecida, que surgiram as

Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, dentro de uma perspectiva assistencialista (MOURA, 2007; 2010).

Dedicadas ao ensino profissional primário e gratuito, tanto o caráter assistencialista, quanto a preocupação social por trás da criação das Escolas de Aprendizes Artífices foram fortemente afirmadas em algumas passagens do próprio Decreto (nº 7.566/1909) de sua criação; como por exemplo, quando este realça que essas Escolas Profissionalizantes foram criadas para prover “[...] às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”, e que para isso, se fazia necessário “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, mas principalmente “[...] faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Para tanto, as Escolas de Aprendizes Artífices aceitavam somente o ingresso de “jovens entre os 10 e os 13 anos de idade” que comprovassem ser “destituídos de recurso” (BRASIL, 1909). Diante de tal perspectiva, seus primeiros currículos estiveram voltados para o ensino das primeiras letras (alfabetização), da matemática, e para a oferta de oficinas manuais de alfaiataria, sapataria, marcenaria, serralharia, mecânica, selaria, tapeçaria, pintura decorativa, escultura, entre outras. Ao final desses cursos básicos, esperava-se que os jovens assistidos por essas Escolas estivessem preparados para ler e escrever, bem como para trabalhar como operários e contramestre no setor primário da economia do país (DOS SANTOS, 2000).

As transformações sociais e na estrutura produtiva internacional, ao longo das décadas de 1920 e 1930, foram aos poucos introduzindo alterações nas necessidades econômicas brasileiras (produção rural para produção industrial), às quais se refletiram na mudança da finalidade atribuída às Escolas Profissionalizantes da Rede Federal (DOS SANTOS, 2000). Durante a década de 1930, por exemplo, países europeus de economia industrial afirmada como a Inglaterra e a Alemanha, entre outros, buscavam sua reconstrução após a Primeira Guerra Mundial. Nesse contexto, países como o Brasil, que iniciavam seu processo de industrialização (fortalecimento de uma burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras), perderam seus principais fornecedores de material básico para o desenvolvimento industrial. Assim, houve a necessidade de um grande desenvolvimento das indústrias de base (siderúrgicas, metalúrgicas...) no país, e conseqüentemente um aumento na demanda por mão-de-obra para essas indústrias (D`ANGELO, 2007).

É diante desse contexto que as Escolas de Aprendizes Artífices, a partir de 1937, vão sendo, aos poucos, transformadas em Liceus Industriais. Nesse movimento, os objetivos da educação profissional ofertada pela Rede Federal começam a ser alterados, uma vez que os

Liceus são criados com outra perspectiva: a de fornecer mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país, frente ao processo de industrialização crescente (DOS SANTOS, 2000). Assim, com o intuito de assegurar a formação de operários qualificados para o trabalho industrial, além de cursos manuais primários básicos e de alfabetização, os Liceus Industriais passam a oferecer também cursos com currículos voltados para o ensino industrial pós-primário (ensino industrial básico), isto é, específicos para o trabalho na indústria; destinado àqueles que já haviam finalizado o letramento escolar (ensino primário de quatro anos), independentemente de sua classe social (D`ANGELO, 2007).

Com a definição dessa nova finalidade, bem como com o crescimento econômico, industrial e da classe operária, em um governo (Estado Novo de Getúlio Vargas) que defendia os direitos trabalhistas; a importância de uma educação de caráter profissional no Brasil, aos poucos, começou a ser socialmente reconhecida. Prova desse reconhecimento ocorreu já na década de 1940, quando uma grande reforma educacional foi realizada no país com vistas a (re)estruturar o sistema de ensino. Nessa reforma, realizada pelo então Ministro da Educação Gustavo de Capanema (Reforma de Capanema), o ensino profissionalizante pela primeira vez vai ser reconhecido e, conseqüentemente estruturado no sistema educacional brasileiro. Contudo, é exatamente a partir dessa primeira regulamentação do ensino profissionalizante (Leis Orgânicas) que, segundo Kuenzer (1997) a chamada *dualidade estrutural* vai se instituir em nosso sistema educacional.

4.2 Escolas Profissionalizantes e Escolas Propedêuticas: uma configuração dual no sistema educacional brasileiro de nível médio.

A reforma educacional realizada no país pelo então ministro da educação Gustavo de Capanema, está inserida no contexto do Governo Vargas, principalmente aquele denominado historicamente de Estado Novo (1937-1945). O Governo Vargas caracterizou-se desde o início pela centralização do poder pelo Estado. Nesse período, diversas regulamentações foram criadas. A primeira e mais importante foi justamente a Constituição de 1937, considerada por muitos a primeira republicana de caráter autoritário (PILETTI; ARRUDA, 2007). Uma das principais características dessa Constituição foi justamente a enorme concentração de poderes nas mãos do chefe do Executivo, o qual teria o direito de nomear as autoridades estaduais; os quais, por sua vez, nomeavam as autoridades municipais (PILETTI; ARRUDA, 2007).

Se o poder estava centralizado no Estado Novo, logo, o controle sobre o sistema de ensino também se fazia necessário. Assim, a Reforma de Capanema foi responsável por (re)estruturar a educação nacional, regulamentando os procedimentos e disciplinando o funcionamento das diferentes instituições escolares de acordo com os objetivos e as determinações do Estado (BRASIL, 2007). Tal Reforma foi realizada a partir de Decretos-Lei que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas. Basicamente, a partir da promulgação dos Decretos-Lei de nº 4.073/1942 (ensino industrial); nº 4.244/1942 (ensino secundário); nº 6.141/1943 (ensino comercial); nº 8.530/1946 (ensino normal); e nº 9.613/1946 (ensino agrícola) foi re(estruturado) o ensino de caráter Secundário (pós-primário) em nosso país.

Após a Reforma de Capanema, o sistema educacional brasileiro ficou organizado em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica foi dividida em duas etapas: o curso Primário (de 04 anos) e o curso Secundário (de 07 anos). O curso Primário foi direcionado para a formação propedêutica. O curso Secundário, por sua vez, foi subdividido em Ginásial (de 04 anos) e Colegial (de 03 anos). Durante o curso Colegial (última etapa do ensino Secundário) o jovem brasileiro poderia optar pela realização dos cursos clássico, científico, normal, industrial técnico, comercial técnico ou agrotécnico. Todos os cursos correspondiam ao mesmo nível educacional e tinham a mesma duração. No entanto, enquanto os cursos tradicionais de vertente propedêutica (clássico ou científico) habilitavam diretamente para o ensino superior, os cursos de vertente técnico-profissionalizante (normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico) tinham caráter terminal, isto é, não habilitavam diretamente para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 1942a; 1942b; 1943; 1946a; 1946b).

Dessa forma, ao definir duas estruturas educacionais distintas e paralelas (vertente propedêutica e vertente técnico-profissionalizante) em nosso sistema educacional secundário (atual Ensino Médio), as Leis Orgânicas deram origem a uma dualidade estrutural no sistema brasileiro de ensino, com dois tipos diferentes de Escola: Escolas Profissionalizantes e Escolas Propedêuticas. Essa dualidade estrutural se instituiu ao separar em diferentes Escolas de ensino Secundário os que teriam acesso a uma formação básica geral voltada para o prosseguimento dos estudos universitários (Escolas Propedêuticas); dos que teriam acesso apenas a uma formação profissional específica voltada para a inserção direta no mercado de trabalho (Escolas Profissionalizantes) (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2001; 2007).

É nessa mesma década que, de acordo com a demanda específica de desenvolvimento econômico nas diferentes regiões do país, as primeiras Escolas Técnicas são criadas

(D`ANGELO, 2007). Dessa forma, enquanto nas cidades mais urbanizadas os Liceus Industriais são, aos poucos, transformados em Escolas Técnicas Industriais com seus currículos voltados à formação de Técnicos industriais (edificações, mecânica, metalúrgica,...); os currículos das Escolas Técnicas de Comércio instituídas se especializam na formação de Técnicos para o exercício de funções no comércio e na administração dos negócios públicos ou privados (administração, secretariado, contabilidade...). Por outro lado, os currículos das Escolas Agrotécnicas criadas, principalmente em cidades interioranas dos Estados brasileiros, se direcionam especificamente para a formação de Técnicos em especialidades agrícolas (agricultura, zootecnia, laticínios,...). Cabe ressaltar que grande parte das Escolas Técnicas, principalmente as Industriais, nesses primeiros anos não deixaram de se preocupar com a formação de operários em cursos Primários e Ginasiais. Apenas, passaram a se dedicar com maior ênfase à formação de Técnicos, em cursos destinados àqueles que já haviam terminado o primeiro ciclo do ensino Secundário (Ginásial) em qualquer ramo do ensino (profissional ou propedêutico) (D`ANGELO, 2007).

4.3 As primeiras tentativas de findar com a dualidade curricular e a profissionalização obrigatória no ensino de Segundo Grau.

Com a queda do Estado Novo de Getúlio Vargas (1945) e o restabelecimento da democracia no país, é iniciada a discussão para introduzir mudanças no sistema de ensino nacional (Leis Orgânicas). Verifica-se nessa ação política, a disputa de interesses distintos para o desenvolvimento educacional da sociedade brasileira. Enquanto setores populares e populistas da sociedade pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e a equivalência entre os sistemas de ensino secundário propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, bem como, de igualdade de direitos para o prosseguimento dos estudos em nível superior (fim da dualidade); por outro lado, os setores vinculados às classes hegemônicas reivindicavam a redução do Estado sobre a escola, ou seja, apoiavam a privatização (BRASIL, 2007).

Nesse jogo de interesses, a primeira iniciativa que se deu em direção ao fim da dualidade estrutural, ocorreu com a aprovação da Lei 1.076/1950, à qual permitia aos concluintes dos cursos Técnicos industrial, comercial e agrícola das Escolas Profissionalizantes, ingressar em outros cursos superiores, além dos diretamente relacionados à sua área Técnica, desde que prestassem exames extras naquelas disciplinas não cursadas nos cursos profissionalizantes e compreendidas como necessárias a entrada no curso superior

(BRASIL, 1950). Nessa mesma vertente de equivalência entre os sistemas propedêutico e profissional, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024/1961) manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a igualdade de direitos entre os concluintes dos cursos de vertente propedêutica e profissional do antigo Ensino Secundário (Leis Orgânicas), agora sob a forma de Ensino Médio (BRASIL, 1961).

O novo modelo de organização, do agora Ensino Médio, trazido pela LDB de 1961, não diferiu muito do modelo de Ensino Secundário proposto na Reforma de Capanema, uma vez que, sua estrutura também previa uma subdivisão em dois ciclos: o Ginásial (04 anos) e o Colegial (mínimo de 03 anos). Contudo, a partir de tal Lei, foi permitido o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o Ensino Médio propedêutico (científico ou clássico) ou profissional (técnico), sem necessidade de exames em disciplinas extras (BRASIL, 1961). Cabe ressaltar ainda, que para atender aos interesses das elites, essa mesma Lei também proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional (BRASIL, 1961; MOURA 2007; 2010).

No entanto, é importante frisar que o esperado final da dualidade estrutural (Escolas Profissionalizantes e Escolas Propedêuticas) no Ensino Médio brasileiro, a partir da equivalência de acesso aos cursos superiores, trazida pela LDB de 1961, só se deu formalmente (legalmente), uma vez que, os diferentes currículos dos cursos das Escolas Profissionalizantes e Propedêuticas se encarregaram de mantê-la (MOURA 2007; 2010). Enquanto as Escolas Propedêuticas, principalmente àquelas de iniciativa privada, voltadas única e exclusivamente para a continuidade de estudos em nível superior continuaram ensinando em seus currículos puramente propedêuticos os conteúdos de cultura básica geral (ciências humanas e naturais, matemática, línguas e literatura, entre outros) - privilegiadamente exigidos nos processos seletivos de acesso ao Ensino Superior - por sua vez, as Escolas Profissionalizantes, mesmo inserindo nos currículos de seus cursos Técnicos algumas disciplinas propedêuticas, continuaram a ofertar preferencialmente disciplinas técnicas com ênfase em conteúdos voltados para as necessidades imediatas da formação de mão-de-obra profissional (MOURA 2007; 2010). Esses diferentes ambientes curriculares, por muitos anos, continuaram orientando a diferentes caminhos os jovens brasileiros que frequentavam essas diferentes Escolas durante o Ensino Médio (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2001; MOURA 2007; 2010).

Contudo, se a classe operária alcançava seus objetivos com a equivalência entre os ensinos profissional e propedêutico, assegurando-lhes o direito da continuidade de estudos em nível superior em qualquer área do conhecimento (LDB de 1961); isso se devia, justamente,

ao reconhecimento social que haviam adquirido as Escolas Técnicas Industriais, Agrotécnicas e Comerciais pela qualidade dos seus cursos Secundários. Tais Escolas Profissionalizantes foram muito importantes durante as décadas de 1940 e 1950, quando havia muito emprego para operários qualificados em cursos Técnicos nessas especialidades, gerando grande parte da mão-de-obra para o desenvolvimento econômico, principalmente o de caráter industrial.

Assim, é diante desse mesmo contexto de reabertura política do país (a partir da década de 1950) que se inicia uma segunda fase no desenvolvimento industrial do Brasil: a da produção de bens duráveis (D'ANGELO, 2007). Se a primeira fase da industrialização brasileira ocorreu com o desenvolvimento, principalmente das indústrias nacionais, a segunda foi diferente. Essa ocorreu basicamente a partir da chegada de multinacionais, inicialmente no governo de Juscelino Kubitschek, e, posteriormente, se fortaleceu e se consolidou na década de 1970, durante o Governo Militar (D'ANGELO, 2007).

Diferentemente das indústrias de base, é altamente sofisticada a indústria de bens duráveis (ex: automobilística, eletrodomésticos e eletroeletrônicos). Exige maior tecnologia, pesquisa de mercado, volume de capital, mão de obra especializada, capacidade gerencial e produção em escala com suas linhas de montagem e seu padrão produtivo taylorista/fordista, entre outros (D'ANGELO, 2007). Dessa forma, o mercado de trabalho para os Técnicos no país aumentou ainda mais com a chegada das primeiras indústrias multinacionais, contudo, estas também passaram a exigir outro perfil do técnico operário brasileiro, um técnico com mão-de-obra ainda mais qualificada e diversificada; um técnico de “nível médio” capaz de mediatizar a relação planejamento (efetuada pelos chefes ou engenheiros) e execução (realizada pelos técnicos operários) (D'ANGELO, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Frente a essa grande demanda do mercado de trabalho por Técnicos de nível médio, a primeira ação educacional realizada durante o Governo Militar foi justamente a promulgação de uma outra LDB (Lei nº 5.692/1971), à qual, dentre outros aspectos, reforçava o ideal de término da dualidade educacional brasileira no Ensino Médio (BRASIL, 2007). A proposta para o ensino de nível médio trazida pela LDB de 1971 representava a fusão dos cursos do Colegial (última etapa do Ensino Médio), estabelecidos pela LDB de 1961. Nessa perspectiva, tanto os cursos do Colegial de vertente propedêutica quanto os cursos de vertente técnico-profissionalizante, passariam a formar um único curso - o de ensino de Segundo Grau, em que todas as escolas ofereceriam em seu nível secundário uma mesma matriz curricular, com ênfase profissionalizante, no intuito de formar Técnicos e Auxiliares Técnicos para as diferentes atividades econômicas (BRASIL, 1971b). Esperava-se aumentar a formação de

mão-de-obra de Técnicos de nível médio para além das Escolas Profissionalizantes, visando dar continuidade ao desenvolvimento econômico e industrial do país. Para tanto, deixariam de existir os currículos escolares formados por cursos secundários totalmente propedêuticos. Seria o fim da dualidade em nosso sistema de ensino secundário; em prol de uma profissionalização compulsória (MOURA, 2007; 2010).

A proposta dos Militares de um ensino de Segundo Grau de caráter profissionalizante se deu diante de um contexto educacional onde tanto o ramo profissionalizante de ensino técnico (novas Escolas Profissionalizantes e número crescente de alunos de classe média principalmente na Rede Federal), quanto o ramo secundário propedêutico (privatização de Escolas Propedêuticas para os filhos da elite econômica) se fortaleciam e se expandiam (MOURA, 2007; 2010). Assim, a Lei nº 5.692/1971 significou, com relação ao ensino de nível médio, não somente a vitória de uma tendência que exigia um ensino unitário (fim da dualidade), mas também a vitória de uma tendência que acreditava em um ensino unitário de caráter profissionalizante, no qual, os jovens brasileiros se especializariam segundo as ocupações demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1971b).

A defesa dessa profissionalização compulsória durante o Governo Militar teve uma premissa básica: a falta de terminalidade da Educação Básica de vertente propedêutica (D'ANGELO, 2007). Nesse sentido, uma das principais justificativas para a profissionalização compulsória dos currículos de Segundo Grau estava direcionada a propiciar aos jovens egressos da Educação Básica um imediato benefício, a inserção no mercado de trabalho. Assim, esperava-se suprir a carência de terminalidade decorrente dos cursos de vertente propedêutica, principalmente para os estudantes da rede pública, os quais, em sua maioria de Escolas Propedêuticas precárias, ficavam frustrados com a falta de perspectiva ao final da Educação Básica, pois não tinham condições de competir em igualdade nos exames de acesso ao Ensino Superior com alunos de Escolas Propedêuticas privadas ou de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal (D'ANGELO, 2007). Desse modo, o ensino de Segundo Grau com terminalidade profissionalizante, além de abrir aos jovens brasileiros egressos das escolas públicas propedêuticas a possibilidade de inserção direta no mercado de trabalho; reduziria também a demanda pela abertura de mais cursos e instituições de Ensino Superior, outro problema educacional que se impunha à administração Militar (D'ANGELO, 2007).

Nessa nova proposta de ensino de Segundo Grau, o ministrado pelas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal era, sem dúvidas, o idealizado pela corrente vencedora. Essa afirmação se justifica ao observarmos o grande investimento realizado pelos Militares nas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal (D'ANGELO, 2007). Durante esse período

histórico as Escolas Técnicas Industriais, Agrotécnicas e Comerciais foram alçadas à categoria de autarquias federais, recebendo a denominação de Escolas Técnicas Federais (ETFs). Essa transição permitiu, dentre vários outros aspectos, que as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal ganhassem autonomia pedagógica e administrativa, bem como se reestruturassem a partir de um enorme aporte financeiro. Tal suporte financeiro, levou às ETFs a aumentarem sua estrutura física, material e pessoal, abrindo dezenas de novas modalidades de cursos técnicos com as mais diversas ênfases (química, alimentos, informática...) (D`ANGELO, 2007).

Desse modo, ao longo das décadas que se seguiram, as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal adquiriram enorme prestígio social. Com infraestrutura invejável, quadro docente bastante qualificado, além de oferecer para seus alunos uma excelente formação técnico-profissionalizante de nível médio, essas Escolas ainda ofereciam a estes, desde a LDB de 1961, um cabedal de conhecimentos de cultura geral propedêutica em seus currículos, o que poderia encaminhá-los, posteriormente, para um curso universitário (D`ANGELO, 2007). Esse tipo de escola agradava e muito os anseios da crescente classe média no país, que via nela a possibilidade de seus filhos saírem dessa formação técnico-integrada (cultura geral propedêutica e cultura profissional) com uma profissão (direta inserção no mercado de trabalho) e, ao mesmo tempo, com uma base conceitual forte de conhecimentos propedêuticos para continuarem seus estudos em nível superior, se desejado (D`ANGELO, 2007).

O mercado de trabalho na década de 1970 era favorável para os técnicos de nível médio, e os egressos dessas Escolas Profissionalizantes poderiam exercer sua profissão em suas devidas especialidades, até para financiar, posteriormente, seus estudos em nível superior em Universidades privadas. Diante de todo este contexto favorável, muitos Colégios Técnicos e Escolas vinculadas a Universidades aderiram à Rede Federal; e ainda, outras tantas Escolas Técnicas foram criadas no país, ocasionando um crescimento exponencial na Rede Federal de Escolas Profissionalizantes (D`ANGELO, 2007). Entretanto, a proposta dos Militares para o ensino de nível médio sofreu muita resistência, e, alguns anos mais tarde, com a reabertura política do país, esta foi novamente alterada.

4.4 Do retorno à dualidade: o fim da profissionalização obrigatória nos currículos de Segundo Grau e o “Hibridismo” das Escolas Profissionalizantes.

A proposta educacional do Governo Militar de profissionalização obrigatória dos currículos de Segundo Grau não obteve o resultado esperado. Alguns fatores podem ter contribuído para isso: como a compulsoriedade pela educação profissional, que se restringiu, praticamente, aos currículos das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal e a algumas poucas escolas privadas e públicas da rede estadual que aderiram a essa proposta; à dificuldade de implementação da profissionalização compulsória nos currículos de grande parte das escolas estaduais e municipais, visto que muitas dessas possuíam longa tradição na elaboração de currículos voltados para o ensino propedêutico, além de uma infraestrutura física e pessoal precária; e à resistência de implantação desse modelo nas escolas privadas que defendiam os interesses da elite econômica (formação tradicional propedêutica para a continuidade dos estudos em nível superior) (D`ANGELO, 2007). Diante desse contexto, já no final da década de 1970, observava-se um acentuado esvaziamento das escolas públicas não federais em direção às Escolas Propedêuticas privadas ou às Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, em busca de uma formação técnico-profissionalizante ou propedêutica de qualidade que permitisse competir em igualdade nos concursos que aprovavam para a continuação dos estudos em nível superior - os quais permaneciam privilegiando os conteúdos propedêuticos (MOURA, 2007; 2010).

Na tentativa de atenuar o efeito de esvaziamento das escolas públicas estaduais e municipais decorrente do efeito da profissionalização compulsória, outra Lei Federal foi lançada, no período final do governo Militar, tornando facultativa a profissionalização no ensino de Segundo Grau (Lei nº 7.044/1982), sem estabelecer qualquer outra diretriz para esta etapa do sistema educacional (BRASIL, 1982). Tal Lei, se por um lado atribuía um caráter de “liberdade” para esse nível de ensino - tornando-o “livre das amarras” da profissionalização obrigatória -, por outro lado, praticamente restringiu a formação profissional, novamente às Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. Muito rapidamente, grande parte das escolas públicas estaduais e municipais de Segundo Grau reverteu seus currículos e, novamente, passaram a oferecer apenas o ensino propedêutico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização. Nesse processo, a profissionalização obrigatória desapareceu do nosso contexto educacional de Segundo Grau durante a década de 1980 (MOURA 2007; 2010).

Posteriormente, a década de 1990 vai demarcar uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país e reabertura política. Assim sendo, o

que se verificou a partir de 1980 até meados da década de 1990 foi, novamente, a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação (BRASIL, 2007). Nesse momento, já quase não há mais Segundo Grau profissionalizante no país, exceto na Rede Federal de Educação Profissional e em poucas escolas estaduais e privadas (BRASIL, 2007). Era preciso reestruturar a educação brasileira, principalmente de nível médio. O resultado desses debates deu origem a uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Igualmente ao trâmite que resultou na LDB de 1961, nesse momento, o país estava saindo de um período ditatorial e reconstituindo o estado de direito (BRASIL, 2007). Especificamente no que tange à relação entre a educação propedêutica e a educação profissional de Segundo Grau, ressurgiu o conflito histórico da dualidade: Escolas Profissionalizantes e Propedêuticas ou ensino de Segundo Grau único e integrado? (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A proposta de um novo Ensino Médio (antigo Segundo Grau) apresentada pela nova LDB (Lei nº 9.394/1996) deixou claro o retorno à dualidade estrutural no sistema de ensino brasileiro ao definir uma interdependência entre a Educação Profissional e a Educação Básica (de caráter propedêutico), posicionando a primeira como complementar à segunda, como traz em seu texto no § 2º do artigo 36 - Seção IV do Capítulo II - “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

Assim sendo, como a educação brasileira obrigatória, na nova LDB, ficou estruturada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior - e a Educação Profissional não estava presente em nenhum dos dois - reafirmou-se a dualidade estrutural dentro do sistema de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a Educação Profissional não mais fazia parte da estrutura da Educação Básica brasileira, à qual, passou a assumir um caráter predominantemente propedêutico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA, 2007; 2010). Nesse contexto, para que o jovem brasileiro adquirisse o direito de prosseguir seus estudos em nível superior Universitário, ele deveria finalizar o Ensino Médio da Educação Básica (de caráter propedêutico), uma vez que, os cursos técnico-profissionalizantes de nível médio da Educação Profissional, por si só, não mais lhe garantiriam esse direito (MOURA, 2007; 2010).

A interdependência e a separação entre os propósitos dos sistemas profissionalizante e propedêutico foram reafirmadas, um ano mais tarde, com o Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto organizou a estrutura da Educação Profissional em seus diferentes níveis (básico,

técnico e tecnológico), e, ainda, definiu as estratégias de articulação, com a Educação Básica, possíveis para cada etapa. No caso dos cursos técnico-profissionalizantes de nível médio, foram apresentadas duas possibilidades de articulação com o Ensino Médio, como apresenta o Decreto nº 2.208/1997 em seu artigo 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma Concomitante ou Sequencial a este” (BRASIL, 1997c).

Sob a forma concomitante, a Educação Profissional foi ofertada ao estudante que optasse por fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio da Educação Básica e um curso técnico-profissionalizante, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa) (BRASIL, 1997c). A outra forma de articulação oferecida foi a Sequencial, destinada ao aluno que já houvesse concluído o Ensino Médio, e, portanto, após a Educação Básica (BRASIL, 1997c). Nessa perspectiva, a Educação Profissional passou a ter, claramente, um caráter complementar a Educação Básica (de caráter propedêutico), tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só seria possível mediante a conclusão da etapa final do Ensino Médio (MOURA 2007; 2010).

Essa condição deu início a um grande processo de reestruturação dos currículos do ensino profissional de nível médio (técnico) das Escolas Profissionalizantes (D`ANGELO, 2007). Enquanto algumas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal passaram a oferecer somente cursos técnicos de nível médio para as modalidades Sequencial (para aqueles que já haviam concluído o Ensino Médio) e Concomitância Externa (para aqueles que estavam fazendo o Ensino Médio em outra instituição de ensino) com currículos puramente profissionalizantes; outras passaram a oferecer cursos técnicos de nível médio com Concomitância Interna, isto é, realização do curso de Ensino Médio em um turno (com currículo puramente propedêutico), e realização de um curso técnico na mesma Escola, em outro turno, com currículo puramente profissionalizante e sem qualquer relação entre os cursos (D`ANGELO, 2007).

Devido à tradição curricular das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal e a possibilidade da dupla certificação (Ensino Médio + Curso Técnico), houve uma grande demanda nessas Escolas pelos cursos com Concomitância Interna, e, dessa forma, muitas se tornaram Escolas “Híbridas” (D`ANGELO, 2007). Todavia, como os cursos de Concomitância Interna demandavam maior estrutura física (mais salas de aula, laboratórios, refeitório...) e pessoal (professores de áreas básicas e de áreas técnicas...) muitas das Escolas Profissionalizantes não tiveram como ofertar esta modalidade (D`ANGELO, 2007).

A separação entre a educação propedêutica e a educação profissional no ensino de nível médio, trazida pela LDB de 1996, bem como a falta de regulamentação sobre os diferentes níveis da Educação Profissional, na verdade, intencionalmente apontavam para um novo projeto político para a Educação Profissional: o da criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica (MOURA, 2007; 2010). Isto é, tanto o texto final redigido sobre a Educação Profissional quanto à posição em que ela foi colocada na LDB de 1996 foram o resultado de um complexo emaranhado de interesses, os quais, como pano de fundo, idealizavam a criação (Lei nº 8.948/1994) de um órgão superior paralelo e distinto do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1994). Esse órgão regulamentaria especificamente a Educação Profissional, tanto de nível básico quanto de nível superior - modalidade que crescia com a “Cefetização”³ das Escolas Profissionalizantes - independente da regulamentação e do funcionamento do Sistema Nacional de Educação tradicional. Seria a consolidação da dualidade no sistema de ensino brasileiro.

4.5 Dos currículos de nível médio (técnicos) aos currículos de nível superior (tecnólogos): a “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais.

Outra importante preocupação educacional imposta, ainda ao governo Militar na década de 1970, esteve justamente direcionada ao aumento de vagas no ensino superior. À medida que o nível de escolaridade da população brasileira crescia, o número de vagas ofertado pelas poucas instituições públicas de ensino superior no país tornava-se insuficiente à demanda imposta pela quantidade de egressos da Educação Básica (D`ANGELO, 2007). Nessa perspectiva, além da profissionalização compulsória dos currículos de Segundo Grau (LDB de 1971), evidenciou-se também um esforço dos Militares no sentido de viabilizar uma política determinada para a Educação Superior, a qual ficou conhecida como Reforma Universitária de 1968 (D`ANGELO, 2007).

Dentre os diversos aspectos desta Reforma, um dos que merece destaque é o desejo pela multiplicação no número de cursos superiores no país, principalmente no que diz respeito à nova possibilidade de abertura de cursos superiores com currículos de curta duração. Tais cursos deveriam ser ofertados, preferencialmente, fora das Universidades, em especialidades diferentes das universitárias ou de grande procura universitária; no intuito de contemplar

³ Cunha (2005) criou a expressão “Cefetização” para descrever a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

àqueles que tinham dificuldade em adentrar a esse sistema (D'ANGELO, 2007). Aos Engenheiros, por exemplo, que concluíam cursos universitários com matriz curricular de quatro anos, abria-se a possibilidade da formação de Tecnólogos com ênfase em alguma especificidade da engenharia (ex: processos, gerenciamento...), em cursos de três anos, fora das grandes Universidades. Era a separação dos currículos de longa e de curta duração no ensino superior (D'ANGELO, 2007). Dessa forma, o ensino superior de currículos curtos poderia suprir, parcialmente, a massa de candidatos que o almejava, e, outras instituições educacionais de grande porte, como no caso de algumas das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, poderiam absorver parte dessa demanda destinada às Universidades (D'ANGELO, 2007).

Assim, já em 1978, três das mais tradicionais Escolas Técnicas da Rede Federal: Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná haviam sido transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs): do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná (BRASIL, 1978). Esses CEFETs, que receberam grande aporte financeiro e tiveram sua estrutura física, material e pessoal ainda mais ampliada, contudo, também ficaram responsáveis por novos desafios: como o de integrar em sua proposta educacional os currículos do ensino profissionalizante de Segundo Grau (nível médio) com os de ensino superior, exclusivamente para a formação de Tecnólogos em diferentes especialidades; o de formar professores para as disciplinas do ensino de Segundo Grau; e o de iniciar a realização de pesquisas aplicadas ao desenvolvimento tecnológico do país (BRASIL, 1978). A implantação dos primeiros CEFETs iniciou um redirecionamento e um aumento das expectativas sociais frente à educação realizada nas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, elevando o conceito das Escolas Técnicas, às quais, aos poucos, ao se transformarem em CEFETs, adquiririam o *status* de instituições de ensino superior (CUNHA, 2005).

Dessa forma, ao conjunto de interesses que circundaram a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996) também estavam presentes os interesses daquele grupo que defendia o fortalecimento do ensino superior ministrado pelas Escolas Profissionalizantes (CEFETs) (CUNHA, 2005). Assim, a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica e de um órgão superior distinto e independente do Conselho Federal de Educação, específico para regulamentar a educação profissional, privilegiaria esses interesses (CUNHA, 2005). Diante de tal desejo, as Escolas Técnicas, que aos poucos seriam transformadas em CEFETs, também ficariam interligadas a esse Sistema (Lei nº 8.948/1994), assim como ficariam integradas a esse sistema instituições privadas que ofereciam cursos para formação superior de Tecnólogos (BRASIL, 1994). Todas com regulamentação de instituições de ensino superior (CUNHA,

2005). Claramente, isso apontava para a composição de um Sistema de ensino profissional bastante independente do Sistema de ensino tradicional, e a “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais indicava uma maior preocupação da Rede Federal de Educação Profissional para a educação de nível superior (CUNHA, 2005).

No entanto, alguns anos mais tarde, já durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a proposta de criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi rejeitada. Para tanto, a proposta que passou a ser discutida foi a da criação de uma Secretaria específica dentro do Sistema Nacional de Educação para cuidar dos assuntos direcionados a educação profissional (CUNHA, 2005). Contudo, devido à falta de uma regulamentação específica para a educação profissional na LDB de 1996, criou-se a necessidade de regulamentar essa modalidade do ensino. Tal tarefa coube ao Decreto nº 2.208/1997.

De acordo com o Decreto nº 2.208/1997, ficou instituído que as Escolas Profissionalizantes (Escolas Técnicas Federais e CEFETs), poderiam oferecer cursos em diversos níveis: Básico (independentemente da escolaridade do trabalhador), Técnico (alunos matriculados ou egressos do ensino médio), e Tecnológico (destinados a egressos do ensino médio e técnico). Dessa forma, se por um lado foram mantidos os interesses daqueles que não queriam a separação da educação profissional do Sistema Nacional de Ensino regular; por outro lado, a regulamentação (Decreto nº 2.406/1997) do ensino profissionalizante de nível médio e do ensino superior que seriam oferecidos pelas Escolas Profissionalizantes (Escolas Técnicas e CEFETs da Rede Federal e escolas profissionalizantes privadas) reafirmava o caráter dualista de duas estruturas paralelas dentro de um mesmo Sistema Nacional de Ensino.

Nesse mesmo período, outro Decreto 2.406/1997 foi lançado, regulamentando como se daria a criação dos novos CEFETs: principalmente estabelecendo normas e diretrizes para a “Cefetização” das Escolas Técnicas e Agrotécnicas existentes na Rede Federal, às quais, para adquirirem o direito de elevar seu *status* à condição de instituições de ensino superior, deveriam ser previamente submetidas a uma avaliação de desempenho institucional (BRASIL, 1997b). Esse processo de “Cefetização” das Escolas Técnicas foi bastante questionado nas décadas seguintes. Segundo Cunha (2005), a “Cefetização” das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal representou uma versão “anônima e anacrônica” das universidades do trabalho estabelecidas na Europa e na América Latina, uma vez que sua proposta de ensino superior para o desenvolvimento tecnológico do país não vingou. O autor reconhece que, se por um lado, as Escolas Técnicas foram valorizadas quando adquiriram *status* de instituições de

ensino superior na forma de CEFETs; por outro lado, a “Cefetização” significou uma desvalorização dessas instituições profissionalizantes, já que elas ficaram em uma situação diferente das universidades, como instituições menores e menos reconhecidas socialmente, reproduzindo de forma ampliada a dualidade estrutural da educação brasileira. Em suma, em termos de formação, o mesmo preconceito que os técnicos de nível médio sofriam em relação aos alunos de Escolas Propedêuticas; os tecnólogos dos CEFETs formados em cursos de curta duração, mais desvalorizados no mercado de trabalho, passaram a sofrer quando comparados a egressos de cursos superiores universitários plenos (CUNHA, 2005).

Outro problema que se instituiu a partir da “Cefetização” das Escolas Técnicas foi justamente o da regulamentação de duas instituições educacionais de diferentes níveis (Básico e Superior) dentro de uma mesma Rede Federal (diferentes concursos: diferentes cargos, diferentes vencimentos básicos; diferentes investimentos; diferentes cursos...). Era preciso unificar o regulamento/funcionamento das diferentes Escolas Profissionalizantes. Nessa perspectiva, alguns anos mais tarde foram criados os Institutos Federais.

4.6 Uma Rede de Escolas Profissionalizantes unificada, com estrutura *multicampi* e organização pluricurricular: o desafio educacional dos Institutos Federais.

Para além da formação de Tecnólogos, com a “Cefetização” das Escolas Técnicas esperava-se reestruturar e fortalecer a formação profissional no Brasil, principalmente em nível superior, de acordo com a reestruturação produtiva pela qual passava o país já na década de 1990 (CUNHA, 2005). Se diante do modo de produção capitalista industrial (produtos industrializados) baseado fundamentalmente em indústrias que operavam no modelo *taylorista-fordista* hegemônico das décadas de 1960 e 1970, o Técnico de nível médio recebia destaque por seu papel entre os que planejavam e os que executavam a produção em massa; diante do novo modo de produção globalizada e diversificada que se instalava no país, baseado no capitalismo financeiro (produtos industrializados com tecnologia superior, giro de capital, empreendedorismo e investimento produtivo), em indústrias que passaram a operar no modelo *toyotista* (mais horizontalizado, diversificado e flexibilizado) e na chegada de empresas de grande e pequeno porte (nacionais e internacionais); aumentar o nível de cultura geral do trabalhador tornou-se fundamental para que esse pudesse ser inserido no mercado, bem como para que o país pudesse se desenvolver tecnologicamente e competir frente ao mercado globalizado (D`ANGELO, 2007).

Todo esse contexto do final da década de 1990 e início dos anos 2000 fez reascender, principalmente a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva, as discussões acerca dos rumos da Educação Profissional de nível médio e de nível superior. No que diz respeito à educação profissional de nível médio, cresce, novamente, a vertente defensora de um Ensino Médio unitário, contra a separação obrigatória e a interdependência estabelecida entre o ensino profissionalizante de nível técnico e o Ensino Médio, o qual havia adquirido caráter fortemente propedêutico desde o Decreto nº 2.406/1997 (MOURA, 2007; 2010). Assim, surge uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados, principalmente, ao campo da educação profissional, bem como dos pesquisadores da área de trabalho e educação, a favor de uma educação de nível médio unitária, de caráter politécnico⁴.

Essa perspectiva inicial de educação politécnica no ensino de nível médio desejava, novamente, o fim da dualidade entre Escolas Profissionalizantes e Propedêuticas; todavia de uma forma que não se confundisse com a profissionalização compulsória da LDB de 1971 (MOURA, 2007; 2010). Nesse sentido, a primeira proposta de educação politécnica realizada para o Ensino Médio vislumbrava atribuir a esse nível de ensino uma nova possibilidade curricular, na qual todo o jovem brasileiro que passasse por este, teria uma mesma formação básica (cultura propedêutica geral e profissional) independentemente da Escola que estivesse matriculado, deixando a opção por uma formação específica em nível técnico-profissionalizante ou em nível superior, após a conclusão do Ensino Médio da Educação Básica: de caráter politécnico (MOURA 2007; 2010).

No entanto, a proposta inicial de um currículo politécnico para o ensino de nível médio, nessas condições, foi bastante criticada. Basicamente, os críticos argumentavam que as características da sociedade brasileira dificultariam a implementação desse projeto, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obrigava grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mercado de trabalho, visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto sustentação, muito antes dos 18 anos de idade, ou seja, muito antes da conclusão da Educação Básica (MOURA 2007; 2010). Tais reflexões parecem ter conduzido ao entendimento de que uma solução transitória e viável seria um tipo de Ensino Médio que garantisse na Educação Básica a educação propedêutica e

⁴Segundo Saviani (2003, p.140), um dos principais defensores de uma educação politécnica, "a educação politécnica pode ser compreendida como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica". Essa educação estaria voltada para "o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno" sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional em cursos técnicos específicos (*stricto sensu*).

a certificação técnico-profissional de forma conjunta. Nesse contexto se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154 de 2004 e ao Ensino Médio integrado (MOURA 2007; 2010).

Esse instrumento legal revogou o Decreto nº 2.208/97, mantendo a possibilidade de oferta dos cursos técnicos concomitantes e sequenciais (subsequentes), e principalmente, trazendo de volta a perspectiva de integrar à educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio (de caráter propedêutico), numa perspectiva que não se confunde totalmente com a proposta inicial de educação politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.43): “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”.

A possibilidade de (re)integrar em um mesmo currículo de nível médio a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio (de caráter propedêutico) aparece claramente explicitada no Decreto nº 5.154 de 2004:

Art 4º

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.
(BRASIL, 2004, grifo meu).

Assim, re(ssurge) a perspectiva de (re)integrar no Ensino Médio, o ensino propedêutico ao profissionalizante de nível técnico na realidade educacional brasileira. Tal perspectiva re(aparece) em um momento em que falta um sentido, uma identidade para o Ensino Médio que é proporcionado ao jovem brasileiro (MOURA 2007; 2010). Essa falta de sentido/identidade está posta em relação à sua própria concepção histórica: formação dualista ou unitária, voltada para o mercado de trabalho ou para a compreensão de conhecimentos gerais? Além disso, essa etapa educacional, no Brasil, não é pobre de sentido apenas na esfera

pública, mas também na privada, à qual continua privilegiando nos currículos de grande parte de suas escolas apenas os conteúdos propedêuticos exigidos nos concursos de acesso às instituições de ensino superior (MOURA 2007; 2010).

Esse desejo de re(aproximar) a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio trazido pelo Decreto nº 5.154 de 2004, foi reafirmado (Lei nº 11.741/2008) ainda durante o governo Luís Inácio Lula da Silva, alguns anos mais tarde (BRASIL, 2008b). Tal Lei veio evidenciar essa perspectiva alterando o texto original da LDB (nº 9.394/1996), ao incluir uma Seção (IV-A) específica sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Capítulo II, voltado para a Educação Básica, mais especificamente no trecho que trata sobre o Ensino Médio (BRASIL, 2008b). Com essa nova perspectiva de articulação, estava claro o direcionamento do Governo Federal para uma tentativa de reaproximação entre a Educação Profissional técnica e o Ensino Médio (MOURA 2007; 2010). Nesse sentido, em perspectiva semelhante, nos últimos anos em muitos dos estados brasileiros têm-se tentado aproximar, nos currículos das escolas públicas de Ensino Médio, o ensino propedêutico com o “mundo do trabalho” a partir de uma proposta curricular mais próxima da politecnia (ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes do currículo). Todavia, essa discussão não é o foco principal da presente tese.

Dessa forma, o que cabe salientar é que já em 2002, durante o seu primeiro mandato, o presidente Luís Inácio Lula da Silva deu início a uma ampla reforma na Rede Federal de Educação Profissional. Essa reforma buscava valorizar ainda mais a Educação Profissional ofertada pela Rede Federal, ampliando sua zona de abrangência em todo o território nacional. Assim, a Rede Federal de Escolas Profissionalizantes que em 2002 era composta por 140 unidades espalhadas por todo o país, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁵, já em 2008, contava com 33 CEFETs (com suas 75 Unidades de Ensino Descentralizadas), 39 Escolas Agrotécnicas, 33 Escolas Vinculadas a Universidades Federais, 01 Universidade Tecnológica Federal e 07 Escolas Técnicas Federais, isto é, um total de 188 Escolas Profissionalizantes. Uma expansão nunca vista antes em um período histórico tão curto.

É justamente no final deste mesmo ano, que o ainda presidente Luís Inácio Lula da Silva, já em seu segundo mandato, sanciona a Lei nº 11.892/2008, à qual a partir da agregação da estrutura existente em 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com suas

⁵ Esse levantamento foi encontrado no seguinte endereço eletrônico: <http://redefederal.mec.gov.br> na data de 03/10/2012.

75 Unidades de Ensino Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 08 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EUFs), e 07 Escolas Técnicas Federais (ETFs); cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) (BRASIL, 2008a). Assim, se instituiu uma nova configuração para a Rede Federal de Educação Profissional, agora denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC, e constituída pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e dois Centros Federais de Educação Tecnológica (o do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais), 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e uma Universidade Tecnológica Federal - a do Paraná, os quais não aderiram à proposta dos IFETs (BRASIL, 2008a).

Os IFETs aparecem, portanto, como um novo modelo de organização para as Escolas Profissionalizantes que fazem parte da centenária Rede Federal de Educação Profissional. São instituições que apresentam sua estrutura formada a partir da agregação/transformação e do potencial das antigas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal (ETFs, EAFs, EUFs e CEFETs) (BRASIL, 2008a). Nesse sentido, todos os diferentes tipos de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal que aderiram à proposta dos IFETs foram transformadas em *campi* de algum IFET. Dessa forma, os IFETs têm suas bases alicerçadas sobre a centenária cultura profissional das Escolas Profissionalizantes; e apresentam, a partir de sua formação, uma nova proposta para a educação profissional e tecnológica, na perspectiva de uma Rede de Escolas unificada: no intuito de romper com as discrepâncias estruturais (infraestrutura física e pessoal, instituições de ensino superior e/ou de ensino médio) e pedagógicas (nomenclatura de cursos, projetos pedagógicos diferentes, diferentes certificações...) que historicamente marcaram as diferentes Escolas Profissionalizantes que compuseram a Rede Federal, e se mostravam como um grande problema administrativo para a Rede (OTRANTO, 2010).

Durante o processo de agregação/transformação das diferentes Escolas Profissionalizantes em *campi* dos IFETs rumo à unificação; algumas definições sobre a organização político-pedagógica, bem como sobre a organização estrutural dos novos IFETs foram essenciais para que essas Escolas aderissem à proposta. De acordo com Otranto (2010), as ETFs e EAFs tinham grande interesse em aderir à nova estrutura dos IFETs em função das possibilidades de ampliação da autonomia administrativa e, principalmente, devido a elevação de sua categoria à de instituição de ensino superior, visto que algumas delas já haviam se transformado em CEFETs e consideraram o processo positivo nestes quesitos.

No entanto, durante o processo de transição, era recorrente nessas Escolas, o temor pela perda da finalidade institucional, principalmente, por parte das EAFs, que sempre tiveram a formação profissional técnica de nível médio voltada para a agricultura e para a agropecuária como objetivo fundamental. Preocupação semelhante estava associada à resistência das EUFs. Nessas escolas, a principal dúvida pairava em relação ao oferecimento de cursos superiores, já que a grande maioria delas se limitava à oferta de formação em nível médio. Isso acontecia porque os cursos superiores estavam na alçada das universidades às quais estas Escolas estavam vinculadas, o que, em alguns casos, impedia a abertura de cursos superiores nas EUFs mesmo quando estas estavam dispostas a oferecê-los. Em outros casos, as próprias EUFs não entendiam como sua finalidade institucional a oferta de cursos de nível superior, pois acreditavam que essa era uma finalidade das Universidades. Esse foi o principal motivo que levou parte dessas Escolas a não aderir à proposta dos IFETs (OTRANTO, 2010).

Finalmente, os CEFETs também receberam com desconfiança a proposta de transformação em IFETs (OTRANTO, 2010). Grande parte das antigas ETFs e EAFs acenderam à condição de CEFET com o Decreto nº 2.406 em 1997. Em 2006, um novo Decreto (nº 5.773/2006) elevou essas tradicionais escolas de nível médio, à condição de instituições de ensino superior (BRASIL, 2006b). Quando a proposta dos IFETs surgiu, o grande sonho dos CEFETs era o de chegar a ser, um dia, uma Universidade Tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET do Paraná (OTRANTO, 2010). Outros antigos CEFETs de grande estrutura como os do Rio de Janeiro e de Minas Gerais alimentavam esse mesmo sonho, tanto que decidiram por não aderir à proposta dos IFETs. No entanto, os demais CEFETs não ofereceram resistência à mudança, pelo contrário, viram nela uma forma de proporcionar a todas essas instituições iguais condições de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistos por todos como as instituições mais importantes dos novos IFETs, por mais se assemelharem com estas, portanto com reais condições de se transformarem em instituições de referência nessa Rede, podendo chegar à condição de Reitoria⁶ (OTRANTO, 2010).

Assim, a proposta de uma Rede Federal unificada de Escolas Profissionalizantes, sobre a forma dos IFETs, ganhou força a partir de um projeto pluricurricular e *multicampi*. Como *campi* dos IFETs foi garantida a autonomia das Escolas na seleção dos cursos a serem

⁶ A Reitoria é considerada o órgão executivo máximo de cada IFET. É composta pelo Reitor, diretor principal de cada IFET, bem como por quatro pró-reitores, responsáveis pela organização do ensino, da pesquisa, da extensão e do setor administrativo. Nessa estrutura organizacional, logo abaixo dos Reitores e pró-reitores estão posicionados os Diretores Gerais, responsáveis pela administração de cada um dos campi dos diferentes IFET's.

oferecidos (manutenção da finalidade institucional), bem como possibilitada a ascensão das antigas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal à categoria de Instituições de Ensino Superior (possibilidade de oferta de cursos superiores), o que interessava a grande maioria das Escolas Técnicas e dos CEFETs. Ainda, a organização do ensino pluricurricular assegurou a oferta de Educação Profissional nos diferentes níveis (tanto na Educação Básica com cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, e com cursos de educação técnica de nível médio; quanto na Educação Superior com cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, além de cursos de especialização, mestrado, e doutorado); e ressaltou a importância da educação de nível médio para estas instituições de ensino (a distribuição das vagas nos IFETs deve respeitar a oferta de pelo menos 50% das vagas em cursos técnicos de nível médio, preferencialmente integrado ao ensino médio regular; enquanto os outros 50% são destinados a todos os tipos de educação de nível superior - 20% nas licenciaturas e 30% em cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados e doutorados profissionais) (BRASIL, 2008a).

Por sua vez, a estrutura *multicampi* (várias Escolas Profissionalizantes compõem um mesmo IFET, organizadas por uma Reitoria) com orçamento definido para cada unidade garantia também a autonomia administrativa desejada pelas ETFs e pelas EAFs, bem como por algumas das EUFs (aquelas que tinham o interesse de se separar administrativamente das Universidades Federais); além de uma possível igualdade de crescimento e reconhecimento entre estas instituições e os CEFETs. Da mesma forma, a promessa de grande investimento na expansão da Rede Federal com a criação de pelo menos um IFET em cada Estado brasileiro, com Reitoria localizada na Capital, seduzia os principais CEFETs, pois estes serviriam de referência nessa nova estrutura. Assim, com um total de 160 Escolas Profissionalizantes aderindo à proposta inicial, a estrutura de reconfiguração da Rede Federal foi formada em 2008 com a criação de 38 IFETs, em todos os Estados do território nacional, como mostra a Figura 1:



Figura 1: Localização geográfica aproximada dos 38 IFETs criados pela Lei nº 11.892 de 2008.

Como podemos perceber, uma ampla reformulação foi realizada na Rede Federal de Escolas Profissionalizantes a partir da criação dos IFETs para a expansão da Rede Federal, bem como para a implantação de um novo projeto político-educacional para a Educação Profissional. Esse projeto aparece apoiado principalmente nos ideais de indissociabilidade entre ensino, pesquisa aplicada e extensão; na transversalidade dos currículos nos diferentes níveis de ensino (ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes); na verticalização do ensino (oferta de educação desde o nível básico até o nível superior) e, principalmente no que diz respeito ao ensino profissional de nível médio técnico, numa proposta de educação integrada: o Ensino Médio integrado (formação propedêutica e formação profissional em um único curso), como destaca a Lei de criação dos IFETs (nº 11.892/2008) em seu Art. 7º “... são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;” (BRASIL, 2008a).

Nessa perspectiva, nos últimos anos, muitas das Escolas Profissionalizantes que aderiram à proposta dos IFETs, bem como, outras tantas que foram criadas a partir dessa nova configuração da Rede Federal, passaram a oferecer cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Os currículos desses cursos têm diferido dos currículos dos cursos de Ensino Médio das escolas públicas e privadas propedêuticas, inclusive daqueles de escolas estaduais que tem desenvolvido o conceito de politecnia.

Basicamente, os currículos do Ensino Médio Integrado das Escolas Profissionalizantes são compostos por disciplinas básicas propedêuticas e disciplinas técnico-profissionalizantes específicas (sem qualquer distinção de turno entre estas), com uma carga horária de curso total superior à do Ensino Médio das Escolas Propedêuticas (uma vez que, ao final desses cursos o aluno sai com dupla formação: Ensino Médio + Curso Técnico); de forma bastante semelhante com a tradição curricular profissionalizante dessas Escolas (BRASIL, 2007). Além dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, muitos dos *campi* dos IFETs ainda mantêm a oferta de cursos técnico-profissionalizantes na modalidade Subsequente (pós-médio) destinados àqueles que já concluíram o Ensino Médio. Já no que diz respeito ao ensino superior, os cursos que mais tem merecido atenção por parte dos IFETs são os de Tecnólogos nas diferentes áreas do conhecimento (administração, alimentos, engenharias...) e as Licenciaturas nas áreas das Ciências Naturais e da Terra (Matemática, Química, Física e Biologia).

Como vimos ao longo do Capítulo, diversos fatores historicamente influenciaram e transformaram o currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. Dentre os quais, me permito destacar, a partir das leituras realizadas, a política educacional para a Educação Profissional no Brasil (finalidade educacional atribuída a essas Escolas; diferenciação histórica entre os currículos das Escolas Profissionalizantes e os currículos das Escolas Propedêuticas no ensino de nível médio); os marcos regulatórios educacionais; a origem dessas Escolas (Agrotécnica, Industrial, Comercial); entre outros. A especificidade do(s) currículo(s) dessas Escolas influenciou, e, certamente ainda está influenciando as características das mais diversas disciplinas de tradição escolar propedêutica - como no caso da EFi - que em algum momento histórico vieram a fazer parte desses currículos. O caso da EFi é o que pretendo analisar a seguir.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com a questão de pesquisa formulada para a Tese, algumas opções metodológicas são assumidas pelo autor, no intuito de tentar respondê-la da melhor forma possível. Neste Capítulo, apresento ao leitor os procedimentos metodológicos escolhidos para este estudo. Assim, inicialmente, na Seção 5.1 “Uma abordagem qualitativa na perspectiva crítico-social” justifico a escolha de olhar para a questão de pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa identificada com o paradigma crítico-social. Na Seção 5.2 “Preocupações éticas na pesquisa qualitativa” apresento os cuidados éticos tomados durante a realização do estudo. Posteriormente, na Seção 5.3 “O Estudo de casos como estratégia de pesquisa” explico como a grande quantidade de Escolas Profissionalizantes existentes na Rede Federal me levou a elaboração de critérios para selecionar os locais do estudo, bem como a optar pelo Estudo de casos como estratégia de pesquisa; e na Seção 5.4 “As particularidades dos casos em estudo” apresento um histórico das Escolas estudadas, salientando suas particularidades. Mais adiante, na Seção 5.5 “A preparação do campo para o levantamento de dados” descrevo os procedimentos adotados antes da entrada nas instituições de ensino de interesse; e, na Seção 5.6 “A entrada no campo para o levantamento de dados” discuto os procedimentos adotados para o levantamento dos dados. Finalmente, encerro o Capítulo com a Seção 5.7 “A análise de conteúdo como método de interpretação”, no intuito de mostrar o método que me auxiliou na composição e interpretação dos dados levantados.

5.1 Uma abordagem qualitativa na perspectiva crítico-social

Abordagens qualitativas na perspectiva crítico-social⁷ têm sido muito utilizadas nas ciências humanas e sociais em estudos que buscam responder a indagações empíricas retiradas de ambientes impregnados de significados, a partir da valorização de diferentes visões subjetivas, de teorizações sobre as experiências estudadas, da intencionalidade do pesquisador e dos sujeitos participantes, bem como dos processos de interpretação da ação humana (LANGER, 1998; LAPIÈRRE, 2008). As pesquisas de caráter qualitativo, nessa perspectiva, rejeitam abordagens qualitativas e/ou quantitativas baseadas em paradigmas

⁷ De acordo com a classificação sugerida por Lincoln e Guba (2000).

positivistas ou pós-positivistas e apoiadas em pressupostos ontológicos e epistemológicos de um método científico hipotético-dedutivo (CHARMAZ, 2004; LANGER, 1998; LAPIÈRE, 2008; PACKER, 2011). Nessas pesquisas, o interesse não está voltado para a neutralização dos efeitos perturbadores e particularizantes da subjetividade humana nem do contexto social sobre os dados observados. Ao contrário, o interesse está justamente na valorização da subjetividade, da qualidade, da interpretação, da teorização e do significado que são atribuídos ao objeto estudado, pois estas considerações são entendidas como essenciais para uma melhor compreensão do mesmo (CHARMAZ, 2004; LAPIÈRE, 2008; PACKER, 2011).

Dessa forma, ao optar por uma abordagem qualitativa na perspectiva do paradigma crítico-social nesta Tese, indico uma série de premissas que foram assumidas ao longo do estudo na tentativa de esclarecer, de modo sistemático e confiável, como se deu a apreensão do mundo neste projeto de pesquisa (LAPIÈRE, 2008). Do ponto de vista ontológico, assumo que a “realidade” foi encarada como algo virtual e flexível, isto é, uma “realidade” que é historicamente e socialmente construída a partir de relações de poder estabelecidas por discursos (falas, textos acadêmicos, etc...) com diferente grau de evidência (uns mais influentes, outros menos). Por sua vez, do ponto de vista epistemológico, assumo que essa “realidade” historicamente e socialmente construída a partir de discursos em evidência pode ser alterada por sujeitos agentes através de discursos conflitantes (emergentes) que desafiem os mais evidentes (CHEEK, 2000; LINCOLN; GUBA, 2000; STREGA, 2005).

Nesse sentido, assumo também, que muitos dos discursos em evidência são cientificamente construídos, como por exemplo, os discursos que apresentam as influências históricas (médico-higienistas, militaristas, etc.) sobre as características assumidas pela EFi como disciplina escolar. Assim, nesse paradigma o pesquisador é entendido como um sujeito agente que está em uma posição de poder privilegiada para a produção de discursos evidentes e/ou conflitantes. Todavia, esse pesquisador agente também é percebido como um sujeito socialmente construído, e, assim, sua agência é influenciada, caracterizada e, principalmente, limitada por sua posição social e por suas realidades vivenciadas e experiências adquiridas (CHEEK, 2000; LINCOLN; GUBA, 2000; STREGA, 2005). É assumindo essas premissas ontológicas e epistemológicas que, nesta abordagem qualitativa, respondo a questão de pesquisa proposta.

5.2 Preocupações éticas na pesquisa qualitativa

A crescente valorização social atribuída ao conhecimento produzido através de investigações científicas tem colocado os pesquisadores frente a dilemas éticos. Diante deste contexto, disputas pela autoria e pela propriedade intelectual de descobertas e inovações científicas; acusações de plágio, de falsificação e de produção de resultados; interferência de aspectos econômicos e comerciais (patrocinadores) nos rumos das pesquisas; e denúncias de desrespeito à integridade, aos valores e à dignidade dos sujeitos da pesquisa; tem se tornado cada vez mais frequentes, e, conseqüentemente, aumentado a preocupação da comunidade científica com os aspectos éticos que envolvem as pesquisas. Nesse sentido, observamos nas últimas décadas à formulação de diversos códigos de ética, na tentativa de regular os procedimentos éticos nas relações dos pesquisadores com as pessoas e com os campos que pretendem estudar; bem como, à criação dos comitês de ética no intuito de assegurar o cumprimento destes códigos, isto é, a integridade ética das pesquisas.

De acordo com Allmark (2002), ao avaliar os aspectos éticos de uma pesquisa, três elementos recebem maior destaque: a qualidade científica, o bem-estar dos participantes e o respeito à dignidade e aos direitos dos participantes. Em relação a qualidade científica das pesquisas, Flick (2009) sugere que de acordo com esse critério, a integridade ética da pesquisa estará mantida desde que não reproduza outra pesquisa já existente, e que contribua com algum conhecimento novo àquele conhecimento preexistente. Para o autor, a observação apenas desses elementos não é suficiente para afirmar a qualidade científica de uma pesquisa, uma vez que, esta depende da avaliação de outros aspectos do projeto, como por exemplo, os aspectos metodológicos. Isso representa um certo dilema aos comitês de ética, os quais, muitas vezes rejeitam um projeto por questões metodológicas, ou de qualquer outra ordem diversa das questões éticas.

Neste estudo, três procedimentos básicos foram tomados na tentativa de assegurar a integridade ética do projeto de acordo com o critério de “qualidade científica”. O primeiro deles foi o de ao longo do estudo, revisar constantemente a literatura especializada (bases de dados científicas, bibliotecas virtuais de dissertações e teses) sobre o tema, no intuito de identificar projetos com temática semelhante e evitar a repetição de estudos sobre o tema. O segundo procedimento tomado foi o de tentar identificar com referência (direta ou indireta) todo e qualquer estudo, ou trecho de estudo, mencionado no texto, afim de garantir a devida menção de autoria aos respectivos pesquisadores. Por fim, o terceiro procedimento foi, justamente, o de construir a própria empiria do estudo a partir da entrada no campo para o

levantamento de dados, e, posterior interpretação dos dados levantados, no intuito de garantir a originalidade do estudo, bem como garantir um avanço em relação ao conhecimento existente sobre essa temática.

No que diz respeito ao bem-estar dos participantes, de acordo com Flick (2009), este elemento ético tem sido avaliado a partir da comparação entre os riscos e os benefícios que a pesquisa oferece aos indivíduos que dela participam. Historicamente, esse elemento sempre recebeu grande destaque em investigações quantitativas na área da saúde, principalmente, quando da experimentação de novos medicamentos para o tratamento de doenças. Recentemente, as abordagens qualitativas também tem evidenciado uma maior preocupação com esse elemento. No presente estudo, considereirei que o único procedimento que poderia levar algum desconforto ao bem-estar dos colaboradores seria a realização das entrevistas semiestruturadas, as quais poderiam trazer algum tipo de lembrança indesejada, ou ainda, expor os participantes a temas que mais adiante pudessem prejudicá-los no ambiente de trabalho. Dessa forma, os objetivos desse procedimento foram expostos aos participantes antes que esses decidissem por colaborar ou não com o estudo. Ainda, foi-lhes assegurado o direito de abandonar e/ou interromper a entrevista a qualquer momento de sua realização, bem como corrigir, vetar parcialmente ou na íntegra os trechos transcritos.

Em perspectiva semelhante, o terceiro elemento que recebe bastante destaque na avaliação dos aspectos éticos de pesquisas científicas está direcionado a garantia da dignidade e dos direitos dos participantes. Segundo Flick (2009), essa garantia está associada ao consentimento do participante/colaborador em participar da pesquisa. Para o autor, a decisão do participante/colaborador deve ser voluntária, e consentida somente após este ter tido, por parte do pesquisador, informação detalhada sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Além disso, os pesquisadores precisam garantir aos participantes total confidencialidade quanto a sua participação no estudo, no sentido de assegurar que a informação levantada sobre eles seja utilizada de modo que impossibilite sua identificação por parte de outras pessoas, bem como impossibilite o uso dessas informações por parte de qualquer instituição contra os interesses do participante/colaborador.

Em consideração a esses dois últimos elementos mencionados, no presente estudo, optei pela elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo, procurei apresentar aos colaboradores os objetivos do estudo, os procedimentos que seriam realizados durante a entrevista semiestrutura, bem como, garantir a estes a total confiabilidade em relação a sua participação no estudo. Esse Termo foi apresentado aos indivíduos antes que eles decidissem sobre colaborar ou não com a investigação. Somente

após o consentimento dos indivíduos (assinatura do Termo), estes foram contatados para o agendamento e a realização das entrevistas. O modelo do TCLE oferecido aos colaboradores no presente estudo pode ser visualizado no ANEXO I.

Outro aspecto ético de extrema relevância que apareceu neste estudo, foi justamente o fato de utilizar como *locus* de investigação instituições de ensino públicas da esfera federal. Como o levantamento da empiria foi realizado dentro destas instituições, os Diretores de Ensino dessas Escolas foram notificados dos objetivos e interesses da pesquisa através de uma “Carta de Apresentação”. Essa Carta foi escrita no intuito de identificar-me aos Diretores, explicar-lhes os procedimentos para o levantamento de dados, solicitar permissão para realização desses procedimentos nas instituições de ensino de interesse, bem como, garantir a não interferência do pesquisador nas atividades de rotina da instituição. O modelo da Carta de Apresentação criada para o estudo poder ser visualizado no ANEXO II. A entrada nas instituições de ensino para levantamento dos dados somente foi realizada após a permissão dos Diretores.

Por fim, antes de prosseguir com o Capítulo, gostaria de deixar claro que todos os cuidados descritos permitiram que o projeto fosse aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Parecer número 302.916, de 13/06/2013), e, conseqüentemente desenvolvido em consonância com os procedimentos apresentados neste item.

5.3 O Estudo de casos como estratégia de pesquisa

Como vimos no Capítulo anterior, a estrutura inicial dos 38 IFETs criados por todo o território brasileiro em 2008 na Rede Federal de Educação Profissional (Figura 1), foi composta por 160 Escolas. A opção por estudar especificamente as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal foi influenciada, fortemente, por dois motivos: por ser a Rede de Escolas Profissionalizantes mais antiga (primeiras Escolas criadas em 1909) e, justamente, representar atualmente, a Rede com o maior número de Escolas Profissionalizantes (quando comparada a qualquer Rede Estadual), abrangendo boa parte do território nacional.

No entanto, diante dessa opção, quatro fatores iniciais foram identificados como os principais desafios para a realização do estudo: a grande quantidade de Escolas Profissionalizantes que compunham a Rede Federal e poderiam ser analisadas, a distância entre essas Escolas, a diversidade cultural do país e o período de tempo para a conclusão da tese (04 anos). Frente a essas dificuldades, nessa etapa da pesquisa algumas estratégias foram

pensadas para tentar contornar essas barreiras, sem que a qualidade da investigação fosse prejudicada. A primeira delas foi direcionada para a tentativa de restringir o “universo” de Escolas a serem estudadas, assumindo o Estudo de casos como estratégia de pesquisa.

O Estudo de caso, como estratégia de pesquisa tem sido utilizado nas mais diversas situações com o intuito de contribuir com o conhecimento que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, entre outros (ALVEZ-MAZZOTTI, 2013). Em todas essas situações, a justificativa utilizada para a adoção desta estratégia está associada à necessidade de compreender fenômenos sociais complexos em ambientes específicos. Sendo assim, a utilização dessa estratégia tem sido sugerida em investigações empíricas que analisam um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005). Nessa perspectiva, ao contrário de experimentos realizados em ambientes controlados onde o fenômeno está separado de seu contexto; ou ainda, de experimentos que levam em consideração apenas as interações entre fenômeno e contexto em um passado próximo ou distante; o Estudo de caso parece estar voltado para a compreensão de fenômenos passados e contemporâneos, dentro de contextos específicos, onde o interesse está voltado, justamente, para a compreensão das interações entre fenômeno e contexto; o que está plenamente de acordo com os propósitos desta tese.

Outro elemento que me aproximou desta opção foi a possibilidade de estudar mais de um caso a partir desta estratégia de pesquisa. Segundo Yin (2005), enquanto estratégia de pesquisa, o Estudo de caso pode ser realizado de duas formas: o “Estudo de caso único” e o “Estudo de caso múltiplo”. De acordo com este autor, a opção por um Estudo de caso único ou múltiplo está relacionada aos interesses do pesquisador em abordar e apresentar casos individuais ou em realizar generalizações mais amplas baseadas em interpretações associadas a mais de um único caso.

De forma semelhante, Molina (2004) também fala sobre a possibilidade de realizar “Estudo de caso único” ou “Estudo de multicaseos”. Contudo, para a autora a opção pelo Estudo de multicaseos está relacionada simplesmente ao número de casos (mais de um), e de subunidades, que interessam ao pesquisador. Nesse mesmo trabalho, a autora apresenta também, uma classificação para os diferentes tipos de Estudo de caso de acordo com o desenho final do estudo. Para ela, o Estudo de caso pode ser “descritivo” (quando o autor se preocupa somente em descrever de forma detalhada o caso estudado); “interpretativo” (quando o autor além de descrever detalhadamente o caso tem o objetivo de realizar

interpretações teóricas); ou “avaliativo” (quando o autor, além de descrever e interpretar tem o objetivo de emitir algum tipo de juízo sobre o fenômeno estudado).

A partir das considerações realizadas por esses dois autores e de acordo com os interesses desta tese assumi a opção pela estratégia de pesquisa baseada no Estudo de casos (múltiplos ou de multicase), uma vez que, meu objetivo principal está voltado para a compreensão do processo avaliativo da disciplina de EFi em diferentes Escolas da Rede Federal (casos), no intuito de realizar generalizações/interações para/entre os achados. Ao mesmo tempo, de acordo com a classificação sugerida por Molina (2004) assumo esta proposta como um Estudo de casos (múltiplos ou multicase) com característica interpretativa, pois, mais do que descrever detalhadamente a realidade da disciplina de EFi nesses diferentes casos em diferentes períodos históricos, tenho o objetivo de realizar interpretações teóricas sobre o processo adaptativo da disciplina à realidade dessas instituições de ensino profissionalizantes.

Definida a estratégia de pesquisa, num segundo momento, parti para a escolha dos casos a serem estudados. Nesse sentido, critérios de inclusão/exclusão foram estabelecidos para a seleção dos casos. O primeiro critério de inclusão/exclusão estabelecido foi o de *aproximação por localização geográfica*. Como pesquisador e orientador residem no Estado do Rio Grande do Sul (RS) e estão vinculados a UFRGS, por aproximação geográfica foram incluídas como possibilidade para análise as Escolas Profissionalizantes gaúchas e excluídas as demais. A partir da utilização deste primeiro critério, o número de Escolas para o estudo foi reduzido do nível nacional (160 Escolas) para o nível estadual (29 Escolas) (Figura 2).

Realizado o primeiro recorte, percebi que, ainda, o número de Escolas em nível estadual (29) permanecia muito elevado, e que, assim sendo, um novo recorte seria necessário. Nesse sentido, foi estabelecido um segundo critério para a seleção das Escolas: o *pertencimento ao IFRS*. No RS foram criados 03 IFETs em 2008: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) (Figura 2). De acordo com a zona de abrangência territorial ocupada por cada IFET do RS, salvo algumas exceções, parece que a distinção entre estes respeitou critérios geográficos: IFRS = Zona de abrangência metropolitana e litorânea; IFFarroupilha = Zona de abrangência Noroeste e da campanha; e IFSul = Zona de abrangência Centro-Sul do Estado. Algumas das exceções mencionadas podem ser explicadas por divergências políticas históricas entre cidades gaúchas (como por

exemplo, Rio Grande e Pelotas) e que dificultam a aproximação pacífica entre esses centros culturais.



Figura 2: Localização geográfica aproximada dos 29 *campi* dos três IFETs do RS. **Azul:** *campi* pertencentes ao IFRS; **Vermelho:** *campi* pertencentes ao IFFarroupilha; **Preto:** *campi* pertencentes ao IFSul.

Independente disso, a partir da distribuição regional apresentada percebe-se que a Rede Federal de Escolas Profissionalizantes através da estrutura *multicampi* dos IFETs, está presente em vinte e sete cidades gaúchas, uma vez que, os Municípios de Porto Alegre e Pelotas têm 02 Escolas cada: *Campus* Porto Alegre e *Campus* Restinga; e *Campus* Pelotas e *Campus* Visconde da Graça, respectivamente. No ano de 2012, com doze *campi* em funcionamento (contra 09 do IFFarroupilha e 08 do IFSul), o IFRS aparecia como o maior IFET do estado com zona de abrangência de Norte a Sul do RS (Figura 2). Esse foi um dos fatores que influenciou a escolha para análise das Escolas do IFRS. Outro elemento que influenciou bastante nessa decisão, foi o meu pertencimento como docente a uma das Escolas do IFRS (*Campus* Osório). Considerei que esse fato facilitaria o acesso às instituições de ensino de interesse, bem como aos colaboradores. Nesse sentido, foram incluídas como possíveis locais para a realização da pesquisa as Escolas pertencentes ao IFRS e excluídas as que não pertenciam ao IFRS.

Dessa forma, ao longo de boa parte do percurso percorrido nesta Tese foi assumida a opção por estudar as doze Escolas Profissionalizantes pertencentes ao IFRS. Essa opção abriria a possibilidade de generalização dos resultados para todo o IFRS. Contudo, tal opção foi reconsiderada após o processo de qualificação deste projeto de pesquisa, uma vez que o número de Escolas ainda permanecia elevado. Assim, reconhecendo e admitindo as considerações apresentadas pelos membros da banca, parti para a elaboração de um terceiro e último critério: “*a existência da Escola Profissionalizante antes da criação do IFRS*”.

Com Reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves - RS, o IFRS é uma autarquia que surgiu, segundo a Lei nº 11.892/2008, a partir da integração das seguintes Escolas Profissionalizantes pré-existentes na Rede Federal: Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves; Escola Técnica Federal de Canoas; Escola Técnica da UFRGS, de Porto Alegre; Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande; e Escola Agrotécnica Federal de Sertão (BRASIL, 2008). Tais instituições foram transformadas, respectivamente, em *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Canoas, *Campus* Porto Alegre, *Campus* Rio Grande e *Campus* Sertão. Além destes, em 2009 foi criado o *Campus* Erechim; e em 2010 outros três *campi*: Caxias do Sul, Osório e Restinga. Também compunham a estrutura do IFRS, em 2012, as unidades federalizadas em Farroupilha, Feliz e Ibirubá. Dentre todos os IFETs, o IFRS possui uma particularidade: é o único IFET no país, no qual a Reitoria não está localizada na capital do estado (Porto Alegre), mesmo a capital estando em sua zona de abrangência. Apesar de a sede da Reitoria estar em Bento Gonçalves, o *Campus* Porto Alegre, muito em função da configuração dos IFETs nos outros estados, ainda ambiciona ser a futura sede. Sem dúvida este é um elemento bastante importante nas relações internas do IFRS, porém esta não é uma preocupação eminente neste trabalho.

O importante aqui, é que das doze Escolas Profissionalizantes supracitadas que compunham o IFRS no ano de 2012, de acordo com a Lei 11.892/2008, cinco deram origem ao IFRS: *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Canoas, *Campus* Porto Alegre, *Campus* Rio Grande e *Campus* Sertão (BRASIL, 2008). Dessas cinco, de acordo com o critério de *existência anterior à criação do IFRS*, quatro foram selecionadas como *locus* para o estudo: o *Campus* Bento Gonçalves, o *Campus* Porto Alegre, o *Campus* Rio Grande e o *Campus* Sertão. Tais Escolas foram selecionadas, pois, dentre as Escolas Profissionalizantes que compunham o IFRS em 2012, essas eram as únicas que já pertenciam a Rede Federal de Educação Profissional e estavam em pleno funcionamento, antes mesmo da criação dos IFETs.

Apesar de o *Campus* Canoas ser mencionado na Lei de criação dos IFETs (Lei nº 11.892/2008) como a quinta Escola Profissionalizante fundadora do IFRS, esse *Campus* foi

excluído do estudo, porque a Escola Técnica Federal de Canoas, que era para ter sido criada em 2007 (Lei nº 11.534/2007), somente entrou em funcionamento após sua transformação em *Campus* Canoas, em 2008, já como integrante do IFRS. Os demais *campi* também foram excluídos do estudo, pois foram criados ou vieram a fazer parte da Rede Federal somente após a criação do IFRS, o que considerarei como um período muito curto para os interesses de resgate histórico desta investigação, e, principalmente, de compreensão sobre as características da EFi antes da transformação dessas Escolas em *campi* dos IFETs.

A partir da adoção desses critérios e da seleção dos casos a estudar, creio que, se por um lado limitei o universo para o qual os achados poderão ser generalizados, por outro lado, pude aprofundar a investigação em cada um dos casos selecionados.

5.4 As particularidades dos casos em estudo

Como discutido no Capítulo anterior, grande parte das atuais Escolas Profissionalizantes da Rede Federal já existia antes de sua transformação em *campi* dos IFETs. Essas Escolas originalmente tinham por finalidade formar trabalhadores para uma das três grandes áreas econômicas de desenvolvimento do país: industrial, agrícola e comercial. A opção por uma dessas áreas foi fortemente influenciada pela localidade onde a Escola foi fundada, de acordo com a demanda regional. Assim, mesmo as Escolas que atualmente compõem um mesmo IFET, como no caso das quatro estudadas, possuem muitas diferenças (estrutura física, quadro pessoal, cursos ofertados, número de alunos, etc.), as quais estão intimamente relacionadas a essas particularidades históricas. Desse modo, nesta Seção, apresento um pouco da história de cada uma das Escolas Profissionalizantes selecionadas para esta investigação, em ordem alfabética, no intuito de melhor compreender suas particularidades, semelhanças e diferenças.

5.4.1 A Escola de Bento Gonçalves⁸

A Escola de Bento Gonçalves foi criada em 22 de Outubro de 1959 (Lei nº 3646/1959) com o nome de Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Desde sua origem, a

⁸ A história contada, bem como os dados, nesse item apresentados foram encontrados no site oficial do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS no seguinte endereço eletrônico: <http://www.bento.ifrs.edu.br>, na data de 06/12/2013. Os achados documentais e os depoimentos das entrevistas realizadas nesta investigação também auxiliaram essa construção.

Escola possui a mesma localização geográfica, a qual, atualmente, conta com uma área total de 843.639 m², dividida entre a sede da escola (76.219,13m²) localizada em área central da cidade de Bento Gonçalves/RS; e a fazenda-escola (767.420 m²) localizada no distrito de Tuiuty/RS, distante 12 km da sede. Região gaúcha colonizada por italianos e própria para o cultivo da uva, desde que entrou em funcionamento em 1960, o Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves teve sua finalidade voltada para a formação de Técnicos para o ramo da Agricultura, a partir da oferta de um único curso, em turno diurno, o Técnico Agrícola com ênfase em viticultura e enologia (curso diurno com duração de 03 anos). Esse curso foi o único ofertado pela Escola por mais de uma década.

Em meados da década de 1970, a Escola de Bento Gonçalves, até então vinculada ao Ministério da Agricultura, foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura. Nesse movimento, o único curso profissionalizante (Técnico Agrícola) até então oferecido pela Escola é reformulado e desmembrado em outros dois cursos, ambos diurnos e com a mesma duração do curso anterior: o Técnico em Enologia e o Técnico em Agricultura. Ainda nesse mesmo movimento, a Escola deixa de ser conhecida como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passa a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves, vindo a integrar oficialmente a Rede Federal de Escolas Profissionalizantes. Alguns anos mais tarde, já em 1985, a Escola de Bento Gonçalves tem seu nome novamente alterado, em reconhecimento a um de seus incentivadores, para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. É nesse mesmo período histórico que ocorre o surgimento de dois novos cursos na Escola, resultado do desmembramento do curso Técnico em Agricultura: o Técnico em Agropecuária e o Técnico em Zootecnia. Assim, no final da década de 80 a Escola passa a oferecer três cursos profissionalizantes, todos de nível médio Técnico: em Enologia, em Agropecuária e em Zootecnia. Apesar das mudanças (nomenclatura e federalização) sofridas pela Escola nesses primeiros 30 anos, e da criação de novos cursos, a tradição profissionalizante da Escola - de oferta de cursos Técnicos para o ramo da Agricultura - permaneceu inalterada.

Dessa forma, é apenas na década de 1990 que a Escola passa a oferecer novos cursos. Nesse contexto, são criados dois novos cursos: o Técnico em Processamento de dados (1997) e o Tecnólogo em Viticultura e Enologia (1994). A criação desses cursos sinaliza para uma primeira mudança na tradição curricular dessa Escola: enquanto a criação do Técnico em Processamento de dados representa a abertura da Escola para a oferta de cursos de nível médio não diretamente ligados ao ramo da Agricultura, a criação do Tecnólogo em Viticultura e Enologia sinaliza para a abertura de cursos em nível de Ensino Superior (vinculados ao

ramo da Agricultura). Certamente, a criação do curso superior, associado à qualidade dos cursos técnicos oferecidos por esta instituição, bem como sua estrutura física privilegiada foram fatores para que a Escola, já em 2002, se transformasse em CEFET, passando a ser denominada de Centro Federal de Educação tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG).

Essa transformação permitiu a expansão física, bem como, reforçou as alterações de tradição curricular da Escola, a qual passou a se dedicar cada vez mais a abertura de novos cursos superiores. Nessa perspectiva, já em 2007, foi criado um segundo curso superior no CEFET-BG, também no ramo da Agricultura, o de Tecnologia de Alimentos. Um ano mais tarde, em 2008, o CEFET-BG aceitou fazer parte da estrutura organizacional dos IFET's, vinculando-se ao IFRS e passando a ser denominado de *Campus* Bento Gonçalves. Possivelmente, o fato de ter sido o único CEFET que aderiu ao IFRS, contribuiu para que o Câmpus Bento Gonçalves tenha se tornado também a Reitoria do IFRS. Inicialmente, a sede da Reitoria esteve vinculada a estrutura física do *Campus* Bento Gonçalves, contudo, atualmente, esta conta com sede própria localizada neste mesmo Município.

Como *Campus* Bento Gonçalves, a Escola deu sequência à abertura de novos cursos Técnicos (não necessariamente vinculados à área da Agricultura) e, principalmente à abertura de cursos superiores e cursos de qualificação profissional (nas mais diversas áreas do conhecimento), de acordo com as diretrizes educacionais, de oferta de cursos em diferentes níveis da Educação Profissional, para os *campi* dos IFETs de todo o país. Dessa forma, em 2013, ano de realização desta investigação, o *Campus* Bento Gonçalves oferecia diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; 02 cursos Técnicos Sequenciais/Subsequentes (Informática - EAD e Agropecuária); 03 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Comércio - PROEJA⁹; Agropecuária; e Informática); 01 curso Técnico com Concomitância Interna (Viticultura e Enologia); e 09 cursos Superiores (Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física; Pedagogia; Tecnologia em Viticultura e Enologia; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Horticultura; Tecnologia em Logística; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e Especialização em Viticultura). Todos esses cursos atendiam cerca de 600 alunos nos diferentes turnos, manhã, tarde e noite;

⁹ PROEJA é a sigla utilizada para abreviar a nomenclatura do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Governo Federal lançado em 2005. Esse Programa visa atender a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização (BRASIL, 2006a).

e eram ministrados por um corpo docente formado por cerca de 80 professores, apoiados por mais de 100 técnicos administrativos.

Por ser um polo turístico de atração regional e nacional, o *Campus* Bento Gonçalves abriga em seu corpo discente alunos das mais diversas regiões do estado do RS e do país. Para isso, conta com estrutura física privilegiada, disponibilizando aos alunos regime de internato, com serviço de lavanderia, cozinha/refeitório, acompanhamento psicológico, serviço de enfermagem, auditório, salas para palestras ou conferências, centro de tradições gaúchas com galpão típico, biblioteca, fazenda-escola, agroindústria, cooperativa-escola, além de um amplo espaço para a prática esportiva e para o lazer. Além disso, para os cursos na área de Enologia e Viticultura o *Campus* conta em sua infraestrutura com cantina de vinificação, enoteca, sala de microvinificação, vinhedos de produção, viveiro de porta-enxertos, e Laboratórios de Análise Sensorial (sala de degustação), de Química, e de Microbiologia e Enologia. Para os cursos de Zootecnia o *Campus* dispõe de fábrica de ração, abatedouro, aviários de corte, aviários de postura, aviário de recria, área para produção de galinhas caipira, e instalações específicas para caprinos, suínos, coelhos, confinamento de bovinos, estábulo para bovinos de leite, ordenhadeira, silos e apiário. E, finalmente, para os cursos na área da Agricultura a instituição possui estufas plásticas, horta, coleção de plantas medicinais, coleção de plantas ornamentais, pomar e área para culturas anuais. Dispõe também de um setor de mecanização agrícola, sala de topografia, laboratório de solos e estação meteorológica. Especificamente, ainda, o curso de Agroindústria conta com salas de aula próximas a uma Agroindústria dividida nos seguintes setores: leite e derivados, frutas e hortaliças, carnes e derivados, massas e panificados. Toda essa estrutura foi construída ao longo dos mais de 50 anos dedicados ao ensino profissionalizante.

Certamente, o crescimento exponencial pelo qual passou o *Campus* Bento Gonçalves nesse pouco mais de meio século, faz com que essa Escola, atualmente, seja um reflexo de suas tradições culturais profissionalizantes voltadas à formação de Técnicos de nível médio e Tecnólogos de nível superior no ramo da Agricultura; com uma pequena abertura para a formação de Técnicos na área da informática e para a formação de professores.

5.4.2 A Escola de Porto Alegre¹⁰

Diferentemente da Escola de Bento Gonçalves, a Escola Profissionalizante mais antiga do estado do RS foi criada na cidade de Porto Alegre e, desde seus primórdios, teve sua finalidade voltada para a formação de profissionais para a ocupação de cargos públicos administrativos, além da formação para cargos no comércio. Assim, a Escola de Comércio de Porto Alegre foi criada em 1909, anexa à Faculdade Livre de Direito, na região central da capital do RS. Em seus primeiros trinta e cinco anos de existência, essa Escola Profissionalizante foi custeada e mantida pela Faculdade Livre de Direito, e teve suas ações direcionadas, em boa parte deste período, a oferta de dois cursos: o Curso Geral (criado em 1910) com dois anos de duração, que habilitava aos cargos da Fazenda (sem concurso) e às funções de guarda-livros e perito judicial; e o Curso Superior (criado alguns anos depois) também com dois anos de duração, que habilitava o acesso (sem concurso) aos cargos do Ministério das Relações Exteriores, Corpo Consular, Atuário de Companhias, chefe de Contabilidade de Empresas Bancárias e Grandes Casas comerciais, cujo pré-requisito era o Curso Geral.

Foi somente em 1933, que a Escola de Comércio de Porto Alegre passou por uma primeira reforma curricular. Nessa reforma foi criado o Curso Propedêutico, com três anos de duração; e o antigo Curso Geral foi substituído pelo Curso de Técnico Perito Contador. Essa reforma foi realizada na tentativa de adequar os cursos ofertados pela Escola a órbita da Legislação Federal à época. Um ano mais tarde, foi criada também na cidade de Porto Alegre, a primeira Universidade da região, a Universidade de Porto Alegre (28 de novembro de 1934). Diante deste contexto, tanto a Faculdade de Direito quanto a Escola de Comércio de Porto Alegre foram integradas à estrutura da nova Universidade, passando a serem custeadas pelo estado do RS. Contudo, alguns anos mais tarde foi criada no âmbito da Universidade de Porto Alegre, a Faculdade de Economia e Administração (1945). Dessa forma, de acordo com as características dos cursos ofertados pela Escola de Comércio, essa Escola foi desvinculada da Faculdade de Direito, passando a fazer parte da Faculdade de Economia e Administração. Nesse movimento, tanto o Curso Propedêutico quanto o Curso Superior desaparecem da

¹⁰ A história contada, bem como os dados, nesse item apresentados foram encontrados no site oficial do *Campus* Porto Alegre do IFRS no seguinte endereço eletrônico: <http://www.poa.ifrs.edu.br>, na data de 06/12/2013. Os achados documentais e os depoimentos das entrevistas realizadas nesta investigação também auxiliaram essa construção.

Escola; enquanto o Curso de Técnico Perito Contador (criado em 1933), que já em 1939 havia sido substituído pelo Curso de Contador; em 1948 dá lugar a um novo curso: o Curso Técnico de Contabilidade. Era a reafirmação das tradições profissionalizantes da Escola, de currículos voltados para a formação de Técnicos para os ramos administrativos e do comércio.

Já no ano de 1950, a Universidade de Porto Alegre, que até então era mantida pelo estado do RS, passa a ser mantida pelo Governo Federal, recebendo a denominação de Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Nesse mesmo ano, a Faculdade de Economia e Administração passa a integrar o sistema federal de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, a Escola de Comércio, passa a integrar a Rede Federal de Escolas Profissionalizantes, alterando sua denominação para Escola Técnica de Comércio. Com a adesão da Escola Técnica de Comércio à Rede Federal, inicia-se uma primeira fase de expansão para a Escola. Assim, logo em 1954 é criado o Curso Técnico de Administração e, em 1958, o Curso Técnico de Secretariado. Nessa mesma fase de expansão, já no início da década de 1960, a Escola passa a ter uma Direção própria, diferenciada da Direção da Faculdade de Economia e Administração. Apesar dessa primeira expansão, as tradições curriculares profissionalizantes da Escola permanecem inalteradas.

Alguns anos mais tarde, com a autonomia administrativa adquirida e com o impulso dado as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal a partir da década de 1970, diversos cursos foram criados na Escola: o Técnico em Operador de Computador (1975), transformado para Técnico em Processamento de Dados (1989) e depois para Técnico em Informática (1999); o Técnico em Transações Imobiliárias (1976); o Técnico em Comercialização e Mercadologia (1979); o Técnico de Suplementação em Contabilidade (1987); o Técnico em Segurança do Trabalho (1989) e o Técnico de Suplementação em Transações Imobiliárias (1989). Todos voltados, ainda, para áreas administrativas e para o comércio, de acordo com a tradição cultural da Escola.

Mesmo diante deste primeiro processo de expansão no número de cursos ofertados e na quantidade de alunos atendidos pela Escola, até meados dos anos de 1990, a sede da Escola Técnica de Comércio permaneceu nos fundos do prédio da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS (antiga Faculdade de Economia e Administração). Foi somente em 1994 que a estrutura física da Escola Técnica de Comércio se desvencilhou da estrutura física da Faculdade de Ciências Econômicas, recebendo uma sede própria. Com o advento da própria sede, a Escola iniciou um segundo processo de expansão, o qual alterou de forma significativa as tradições da Escola nos anos seguintes, a partir da criação de cursos nas mais diversas áreas do conhecimento: Técnico em Biotecnologia (1996); Técnico em Química

(1996); Pós-Técnico de Controle e Monitoramento Ambiental (1996); Pós-Técnico de Redes de Computadores (1996); Pós-Técnico de Suplementação em Processamento de Dados (1996); e Técnico de Suplementação em Secretariado (1997). Nesse contexto, pela primeira vez em sua história, a Escola Técnica de Comércio se abria para a oferta de cursos em áreas diversas. Essa mudança de tradição foi reafirmada alguns anos mais tarde, quando em 1996, a Escola deixou de se chamar Escola Técnica de Comércio da UFRGS, passando a se chamar Escola Técnica da UFRGS.

Posteriormente, com as reformulações legais ocorridas para a Educação Profissional na metade da década de 1990 (LDB nº 9.394/96 e Decreto nº 2.205/1997), a Escola Técnica da UFRGS, a partir de 1999, de acordo com suas tradições culturais, passou a oferecer seus cursos Técnicos nas diversas áreas do conhecimento, somente na modalidade Sequencial/Subsequente (antigo Pós-médio ou Pós-técnico), isto é, cursos Técnicos que tinham como pré-requisito para ingresso a conclusão do Ensino Médio regular (antigo 2º grau). Essa decisão perdurou na Escola por praticamente uma década, haja vista que, no ano de 2008, véspera do seu centenário, a Escola ainda oferecia somente Cursos Técnicos Sequenciais/Subsequentes (11 presenciais; 01 à distância; e 01 na modalidade PROEJA) para o ensino de nível médio.

Foi nesse mesmo ano que a Escola Profissionalizante de Porto Alegre se desvinculou oficialmente da UFRGS e aderiu IFRS. Nesse movimento a Escola deixa de se chamar Escola Técnica da UFRGS e passa a se chamar *Campus* Porto Alegre do IFRS. Como vimos os IFETs se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares; especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis do ensino profissionalizante. Diante disso, a antiga Escola Técnica da UFRGS, agora como *Campus* Porto Alegre do IFRS, dá início a uma nova fase de expansão e de reformulação curricular, no intuito de contemplar as diretrizes educacionais para os IFETs, buscando oferecer Educação Profissional em todas as modalidades e níveis de ensino, isto é, desde a qualificação profissional, passando pelos cursos técnicos, até o Ensino Superior. Nessa caminhada, em 2012, o *Campus* Porto Alegre ganhou uma nova sede, localizada no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre.

Em 2013, ano de realização deste estudo, o *Campus* Porto Alegre ainda passava por um momento de transição entre a antiga e a nova sede. Independente disso, nesse ano o *Campus* Porto Alegre já oferecia 05 cursos superiores (Licenciatura em Ciências da Natureza - Biologia e Química; Licenciatura em Pedagogia; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Processos gerenciais; Tecnologia em Sistemas para Internet); 16 cursos

técnicos sequenciais/subsequentes (Administração; Biblioteconomia; Biotecnologia; Contabilidade; Enfermagem; Informática; Instrumento musical; Meio ambiente; Panificação e confeitaria; Química; Redes de computadores; Registro e informação em saúde; Saúde bucal; Secretariado; Segurança do trabalho; e Transações imobiliárias); 02 cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade PROEJA (Vendas e Administração); além de diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores. Todos esses cursos oferecidos contemplavam, à época, aproximadamente 1.300 alunos, com uma infraestrutura composta por cerca de 25 Laboratórios dos mais diversos tipos (Química, Informática, Análise ambiental, Panificação, Biotecnologia, etc.), e mais de 20 salas de aula, além de Auditórios, Salão para Eventos, Biblioteca, Salas Virtuais e Lanchonete. O corpo docente do *Campus* Porto Alegre era formado por cerca de 90 professores que contavam com o apoio de mais de 30 técnicos administrativos.

Apesar da tradição curricular de oferta do ensino profissionalizante de nível médio (Técnico) nas áreas administrativas e do comércio ter se mantido nessa Escola, por pelo menos 80 anos, nos últimos 20 anos essa tradição sofreu, primeiramente, influência da abertura de cursos técnicos para outras áreas do conhecimento, e, recentemente, da abertura de cursos de nível superior. De qualquer forma, todo o contexto cultural profissionalizante apresentado para a Escola de Porto Alegre difere de forma significativa da cultura profissionalizante apresentada para a Escola de Bento Gonçalves. Esse é outro elemento que certamente agregará bastante valor à análise.

5.4.3 A Escola de Rio Grande¹¹

A Escola Profissionalizante de Rio Grande nasceu em 1964, denominada de Colégio Técnico Industrial – CTI. De forma semelhante à Escola de Porto Alegre, a Escola de Rio Grande, de 1964 a 1969, esteve vinculada a Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande, uma das instituições que deram origem a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Localizada em cidade portuária da região Sul do estado do RS, desde os primórdios os cursos ofertados pelo CTI foram destinados à finalidade de formar mão-de-obra especializada para as

¹¹ A história contada, bem como os dados, nesse item apresentados foram encontrados no site oficial do *Campus* Rio Grande do IFRS no seguinte endereço eletrônico: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br>, na data de 06/12/2013. Os achados documentais e os depoimentos das entrevistas realizadas nesta investigação também auxiliaram essa construção.

indústrias pesqueiras e fábricas da região, daí a opção pelos cursos de Eletrotécnica Industrial e de Refrigeração Industrial e Domiciliar¹² (alguns anos mais tarde esse curso teve sua nomenclatura trocada para Refrigeração e Ar Condicionado). Ambos os cursos tinham a duração de quatro anos e, inicialmente, eram ofertados à noite. Alguns anos depois, já na década de 1970, esses cursos também passaram a ser ofertados durante o dia, em turno integral, com a duração de três anos. Com essas características, os cursos Técnicos de Eletrotécnica e Refrigeração foram os únicos ofertados pela Escola por mais de duas décadas. Foi somente na década de 1980 que um terceiro curso passou a ser ofertado pela Escola, também em turno integral e com a duração de três anos, o Técnico em Processamento de Dados (o qual mais tarde passou a se chamar curso Técnico em Informática). Esse curso representou uma primeira abertura da Escola a cursos não diretamente voltados para o setor industrial.

Em 1994, ano em que o CTI completou 30 anos, a Escola teve seu nome alterado, no intuito de homenagear um de seus fundadores e principais Diretores, para Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati. Contudo, foi apenas no final dos anos 90 que, de acordo com as determinações legais presentes na LDB nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.205/1997, a Escola de Rio Grande iniciou um primeiro processo expansão e de readequação curricular. Nesse processo, os três cursos Técnicos ofertados pela Escola, até então, com turmas em turno integral e noturnas, passam a ser ofertados apenas em turno noturno, na modalidade Subsequente/Sequencial/Pós-Médio (destinada àqueles que já houvessem concluído o Ensino Médio regular). Curiosamente, durante o dia, o CTI passou a se dedicar, apenas, a oferta do curso de Ensino Médio regular, com currículo puramente propedêutico. Diante deste contexto de transformação cultural, no início dos anos 2000, dois novos cursos são implantados no CTI, ambos profissionalizantes, noturnos, e na modalidade Subsequente: o Técnico em Geomática e o Técnico em Enfermagem. Esse último representou o primeiro curso Técnico ofertado pelo CTI voltado para a área da saúde.

Alguns anos mais tarde, com a reaproximação entre a Educação Profissional de nível médio e o Ensino Médio da Educação Básica e a abertura da possibilidade de oferta de cursos Técnicos integrados ao ensino médio (Decreto nº 5.154 de 2004); e, posteriormente, com a transformação do CTI em *Campus* Rio Grande do IFRS, em 2008, iniciou-se uma nova fase de readaptação curricular e de expansão da Escola. Nesse período foram criados 04 cursos

¹² Esse curso foi o primeiro da modalidade a ser ofertado no país.

superiores e 02 cursos Técnicos - de Automação Industrial (com ênfase em Instrumentação Industrial) e de Fabricação Mecânica (com ênfase em processos de soldagem) - de acordo com a alteração do arranjo industrial produtivo local, em função, principalmente, da implantação e do investimento sobre o Polo Naval de Rio Grande. Era o retorno da Escola à sua tradição de formação de Técnicos para o ramo industrial.

Assim, no ano de 2013, o *Campus* Rio Grande do IFRS ofertou diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; 06 cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (Automação industrial, Eletrotécnica, Fabricação Mecânica, Informática para internet, Geoprocessamento, e Refrigeração e Climatização); 05 cursos Técnicos subsequentes (Automação Industrial; Eletrotécnica; Informática para Internet; Refrigeração e Climatização; e Enfermagem); 05 cursos Técnicos na modalidade PROEJA (Automação Industrial; Eletrotécnica; Informática para Internet; Refrigeração e Climatização; e Enfermagem); e 04 cursos Superiores (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Construção de Edifícios; Tecnologia em Refrigeração e Climatização; e Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica). Esses atendiam cerca de 2.000 alunos, a partir de um corpo docente formado por mais de uma centena de professores apoiados por cerca de 50 técnicos-administrativos. Para a oferta destes cursos, o *Campus* Rio Grande contava com a seguinte estrutura física, disposta em dois quarteirões: biblioteca, setores de convivência, refeitório, mais de 20 salas de aula, anfiteatro, pavilhões próprios para cada um dos cursos profissionalizantes ofertados, além de áreas destinadas ao lazer e a prática esportiva.

Apesar da recente abertura da Escola, ao oferecimento de cursos Técnicos em áreas como a informática e a enfermagem, bem como, à oferta de cursos de nível superior em diferentes áreas do conhecimento, dentre os quatro casos escolhidos, este é o único de tradição profissionalizante voltada para o ensino Técnico industrial.

5.4.4 A Escola de Sertão¹³

Criada em 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, a Escola Profissionalizante de Sertão somente passou a funcionar de forma efetiva em

¹³ A história contada, bem como os dados, nesse item apresentados foram encontrados no site oficial do *Campus* Sertão do IFRS no seguinte endereço eletrônico: <http://www.sertao.ifrs.edu.br>, na data de 06/12/2013. Os achados documentais e os depoimentos das entrevistas realizadas nesta investigação também auxiliaram essa construção.

1963. Localizada no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, no município de Sertão/RS na região Norte do estado do RS (a 25km da cidade de Passo Fundo/RS), a Escola foi criada, inicialmente, para atender educacionalmente a filhos de trabalhadores da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), empresa que se estabeleceu na região. Desde sua criação, de forma semelhante à Escola de Bento Gonçalves, a Escola Profissionalizante de Sertão esteve voltada, prioritariamente, para a formação de mão-de-obra para o ramo da Agricultura.

Um ano após ter entrado em funcionamento, a Escola Agrícola de Passo Fundo, teve seu nome alterado para Ginásio Agrícola de Passo Fundo (1964), e foi subordinada ao Ministério da Agricultura. Tal alteração ocorreu em virtude do curso ofertado pela Escola em seus primórdios, o qual estava voltado apenas para a formação profissionalizante em nível ginásial (o que atualmente corresponde às séries finais do ensino fundamental). Dessa forma, esse curso, chamado de Ginásial Agrícola (1963), tinha a duração de 04 anos e era realizado em turno diurno. Alguns anos mais tarde, em 1967, a instituição foi, então, transferida para o Ministério da Educação e Cultura, e assim, logo em 1968, sua denominação foi novamente alterada, para Colégio Agrícola de Sertão. Nesse movimento, o curso Ginásial Agrícola foi transformado em outro curso, de nível colegial (atual ensino médio), o curso Técnico Agrícola (1970). Diferentemente do curso de ciclo ginásial, o curso Técnico Agrícola tinha a duração de 03 anos, e, era oferecido em turno integral (manhã e tarde). Esse curso Técnico teve sua nomenclatura alterada, em 1973, para Técnico em Agropecuária, mas sem que tivesse ocorrido qualquer alteração em sua estrutura.

No final da década de 1970, o Colégio Agrícola de Sertão obteve a regularidade e o reconhecimento de seu curso Técnico declarado pelo Ministério da Educação e Cultura. Assim, a Escola passou a fazer parte da Rede Federal de Escolas Profissionalizantes, e teve seu nome alterado para Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Posteriormente, em 1993, a Escola Agrotécnica de Sertão foi transformada em autarquia federal, recebendo autonomia administrativa e pedagógica. Apesar de todos esses acontecimentos, o curso Técnico em Agropecuária permaneceu sendo o único oferecido pela Escola durante seus primeiros 30 anos de existência.

Com a autonomia adquirida e diante das alterações legais impostas pela LDB nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 2.205/1997, a saída encontrada pela Escola foi a de reestruturar o antigo curso Técnico em Agropecuária na modalidade de Concomitância interna. Ou seja, a Escola passou a oferecer o Ensino Médio, com currículo propedêutico, em um turno (manhã), e o curso Técnico em Agropecuária em outro turno (tarde). Como ambos os cursos tinham a

duração de 03 anos, os alunos continuavam permanecendo na Escola em turno integral, o que propiciou à Escola manter sua estrutura organizacional praticamente inalterada. Posteriormente, foi somente no ano de 2007 que a Escola passou a oferecer um segundo curso, o primeiro em nível superior, o curso de Tecnologia em Agronegócios. Mesmo com a criação desse curso, a Escola não mudou em nada sua área de tradição profissionalizante.

Contudo, em 2008, a partir da integração da Escola ao IFRS, o *Campus Sertão* iniciou um processo de expansão na quantidade e na diversidade de cursos oferecidos. Esse processo fez com que fossem criados outros cursos Técnicos (em diferentes modalidades), e Superiores em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, em 2013, o *Campus Sertão* ofertou diversos cursos de formação Inicial e Continuada de trabalhadores; 02 cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (Agropecuária e Comércio - PROEJA); 03 cursos Técnicos Subsequentes (Agropecuária; Manutenção e suporte em informática; e Agroindústria); e 05 cursos Superiores (Tecnologia em Agronegócio; Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Agrícolas; Tecnologia em Gestão Ambiental e Zootecnia; e Formação Pedagógica para Graduados). Todos esses cursos foram ofertados para cerca de 2.000 alunos, por uma equipe composta por cerca de 70 docentes apoiados por mais de 60 técnicos-administrativos.

Contando com uma área de 237 hectares o *Campus Sertão* é o de maior espaço físico do IFRS e um dos maiores do estado do RS. Nesse espaço físico são encontrados tanto os alojamentos para estudantes (casa de estudante) com lavanderia, cozinha e banheiros, quanto mais de 20 salas de aula, refeitórios, bibliotecas, auditórios, galpões, laboratórios diversos, salas de convivência, espaços diversos para o lazer e para a prática esportiva, uma Agroindústria com Unidade de Beneficiamento de Sementes, constituindo um laboratório para a prática profissional, para atividades pedagógicas específicas e para a produção de matéria-prima para o processo agroindustrial; além dos setores de produção voltados para as áreas da Agricultura (Culturas Anuais, Fruticultura, Silvicultura e Olericultura), da Zootecnia (Bovinocultura de corte e leite, Ovinocultura, Suinocultura, Apicultura, Piscicultura e Avicultura).

Apesar das semelhanças culturais encontradas entre as Escolas Profissionalizantes de Sertão e a Escola de Bento Gonçalves, de acordo com as recentes e pequenas alterações curriculares sofridas pela Escola de Sertão, destaco esse último caso, dentre os casos investigados, como o de Escola que menos alterou sua tradição profissionalizante.

5.5 A preparação do campo para o levantamento de dados

Boa parte do sucesso atribuído ao levantamento de dados está associada ao primeiro movimento realizado nesse sentido: a preparação para a entrada no campo. Nesse movimento, realizei, basicamente, três procedimentos: definição das fontes para o levantamento de dados; realização de contato informal e formal com as instituições de ensino; e identificação e contato com possíveis colaboradores para o levantamento de dados.

Os dados para um estudo qualitativo podem vir das mais diversas fontes como documentos, registros em arquivos, colaboração individual ou em grupo, observações diretas ou participantes, etc. Segundo Yin (2005), a incorporação de determinados princípios em uma investigação de um Estudo de caso aumenta substancialmente a qualidade do estudo. Nessa perspectiva, o autor destaca como um dos princípios fundamentais, justamente, a necessidade de selecionar dados em várias fontes. Para ele, toda e qualquer fonte de dados apresenta pontos fortes e pontos fracos, e, dessa forma, levantar dados em duas ou mais fontes, e que converjam em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas, fortalecem os argumentos do autor e a qualidade do estudo realizado. Partindo desse princípio, de acordo com os interesses desta Tese, optei por levantar dados a partir de três diferentes fontes: documentos oficiais das instituições de ensino; entrevistas a colaboradores; e observações *in loco*. Tal opção foi feita para assegurar a complementariedade no levantamento de dados escritos estáveis e de ampla cobertura histórica (documentação oficial); de dados verbais direcionadas ao foco do estudo a partir de entrevistas com sujeitos que fizeram/fazem parte da história das instituições de ensino (entrevistas a colaboradores); e de dados visuais, em tempo real, no e do contexto observado pelo pesquisador (descrição de elementos).

Após a seleção das fontes para o levantamento dos dados, o segundo procedimento realizado no intuito de preparar o campo, foi o de viabilizar o acesso a essas fontes. Nessa perspectiva, inicialmente, entrei em contato com os Diretores das instituições de ensino. O primeiro contato estabelecido teve caráter informal e foi realizado através do contato telefônico encontrado no site oficial das instituições de ensino. Em todas as ligações, após identificação inicial pedi para que a ligação fosse transferida ao Gabinete do Diretor Geral (o organograma organizacional dos campi do IFRS obedece a seguinte hierarquia: primeiro nível = Direção Geral; segundo nível = Direção de Ensino e Direção Administrativa).

Ao Diretor Geral, realizei uma breve apresentação profissional, expliquei os interesses do estudo e pedi permissão para realizar o estudo na unidade de ensino. Os Diretores Gerais

repassaram minha solicitação aos Diretores de Ensino. Após contato com os Diretores de Ensino, todos se mostraram favoráveis à realização do estudo, e dois deles solicitaram que fosse formalizado um pedido por escrito. Esse pedido foi formalizado a partir da Carta de Apresentação (ANEXO II) elaborada. A Carta foi enviada ao e-mail institucional (também disponível no site oficial das Escolas) de cada um dos quatro Diretores de Ensino. Após a assinatura da Carta por ambas as partes, os Diretores de Ensino voltaram a ser procurados, para o agendamento da visitação. Esse agendamento foi realizado, em todos os casos, com pelo menos 10 dias de antecedência. Em nenhum dos momentos foi identificado qualquer empecilho para a realização da pesquisa.

Estabelecido contato com as instituições de ensino, o terceiro procedimento realizado para a preparação do campo foi o de identificar e entrar em contato com possíveis colaboradores para a realização das entrevistas. Para esta finalidade, foi realizada uma pesquisa no site oficial das Escolas no intuito de identificar o número total de professores de EFi vinculados às quatro Escolas Profissionalizantes. Nessa pesquisa, foi identificado um total de sete docentes concursados para o cargo de Professor de EFi. Foi tentado um primeiro contato com esses possíveis colaboradores através do mesmo número de telefone inicial, com solicitação de transferência da ligação para a Sala dos Professores ou para o Departamento de Educação Física. Dos sete professores inicialmente identificados, quatro foram contatados por telefone e, prontamente, se mostraram favoráveis à participação no estudo; enquanto outros três não puderam ser contatados por telefone profissional. Esses três professores foram, posteriormente, contatados por e-mail institucional e se mostraram impossibilitados de participar da pesquisa por motivo de afastamento para realização de estudos de pós-graduação ou de acúmulo de tarefas por Cargo assumido junto à Reitoria. Após breve explanação sobre os objetivos do projeto aos professores que se mostraram favoráveis à participação, foi-lhes encaminhado via e-mail institucional o TCLE (ANEXO I) para leitura e assinatura a fim de estabelecer um vínculo formal com esses colaboradores. Posteriormente, na semana anterior à visitação esses professores foram novamente contatados para o agendamento das entrevistas.

Após identificação e contato com os professores de EFi, percebi que, o vínculo funcional destes com as Escolas havia sido estabelecido, em sua maioria, entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990. Assim, de acordo com os interesses da Tese de reconstrução histórica das características da disciplina de EFi, passei a pensar em alternativas para o levantamento de dados verbais, antes desse período histórico. Nesse sentido, iniciei uma segunda pesquisa no site das Escolas, recolhendo o nome dos docentes das outras disciplinas e digitando-os nos campos de busca dos sites oficiais da Google

(www.google.com.br) e da Plataforma Lattes (www.lattes.cnpq.br). Esse procedimento foi realizado no intuito de identificar via *on line*, o ano em que estes docentes haviam estabelecido vínculo funcional com estas instituições. Como resultado desta pesquisa, identifiquei um total de 10 professores que haviam estabelecido vínculo profissional com essas Escolas anteriormente ao vínculo estabelecido pelos professores de EFi.

Desses 10 docentes identificados, oito foram contatados informalmente através do mesmo procedimento telefônico já descrito. Dos oito, seis mostraram interesse em participar do estudo, e outros dois não demonstraram interesse alegando que estavam em processo de aposentadoria. Os dois professores que não foram contatados por telefone profissional, foram, posteriormente, contatados via e-mail institucional. No entanto, ambos justificaram impossibilidade em colaborar com a pesquisa, pois estavam afastados da instituição por problemas de saúde. Aos seis professores que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa foi encaminhado o TCLE (ANEXO I) via e-mail institucional no intuito de estabelecer contato formal com esses colaboradores. Posteriormente, na semana anterior à visitação, esses professores também foram contatados para o agendamento das entrevistas.

Desse modo, o número total de colaboradores entrevistados foi de 10 professores (04 de EFi e 06 de outras disciplinas). Curiosamente, dos 06 professores de outras disciplinas entrevistados, 03 haviam sido ex-alunos dessas Escolas, o que permitiu relatos sobre as características da EFi em períodos como a década de 1960 e 1970, sob o ponto de vista de ex-alunos (ver Quadro 2 e Capítulo 6).

5.6 A entrada no campo para o levantamento de dados

As quatro Escolas Profissionalizantes foram visitadas pelo autor no ano de 2013. Em cada uma dessas, a visitação teve a duração aproximada de uma semana (05 a 06 dias). Todas as visitações foram orientadas por um roteiro previamente elaborado. Esse roteiro, basicamente, apresentava a seguinte estrutura: apresentação do pesquisador ao Diretor de Ensino, reconhecimento das estruturas físicas da Escola, levantamento e registro de dados escritos documentados, levantamento e registro de dados visuais observados, e levantamento e registro de dados verbais (entrevistas). Os dois primeiros passos do roteiro eram realizados sempre respeitando uma ordem cronológica, enquanto os demais, não necessariamente.

O levantamento de dados escritos documentados foi direcionado à tentativa de encontrar documentos oficiais que permitissem reconstruir a história dos cursos ofertados pelas diferentes instituições de ensino, bem como das características assumidas pela EFi nos

currículos desses cursos. Em Bento Gonçalves e em Rio Grande, documentos oficiais foram encontrados em dois locais diferentes. Em um destes, denominado em ambas as Escolas de “arquivo morto”, foram encontrados documentos como grades curriculares de cursos, diários de classe da EFi e planos de ensino da EFi, em arquivos organizados pela data (ano) de realização do registro. No outro local, junto às secretarias administrativas das Escolas, foram encontrados históricos escolares dos alunos, em pastas organizadas por ordem alfabética e por data (ano) de conclusão do curso.

Em Porto Alegre, documentos oficiais referentes ao ensino ministrado na Escola também foram encontrados em dois locais diferentes. Os registros mais antigos foram encontrados em livros armazenados em um almoxarifado, organizados pela data (ano) de entrada no curso e pela modalidade de curso ofertada; e os registros mais novos foram encontrados em mídias digitais armazenadas junto à secretaria administrativa da Escola. Nesses livros e mídias também foi possível encontrar documentos como históricos escolares de alunos, grades curriculares dos diferentes cursos, diários de classe das disciplinas, horários de disciplinas e de professores, e planos de cursos.

Por fim, em Sertão todos os documentos oficiais encontrados estavam junto à secretaria administrativa da Escola, em pastas organizadas de acordo com a data (ano) de realização do registro. Nessa Escola, também foram encontrados documentos como históricos escolares dos alunos, diários de classe das disciplinas e grades curriculares de cursos e alguns planos de ensino. Os documentos oficiais encontrados nas diferentes instituições de ensino foram, primeiramente, selecionados e, posteriormente, fotografados com um *ipad*¹⁴, fotocopiados, ou impressos. Posteriormente, todos os documentos originalmente fotografados foram impressos e todos os documentos originalmente fotocopiados ou impressos foram digitalizados. Tal procedimento foi realizado para o armazenamento dos documentos em papel e no computador.

O levantamento de dados visuais foi realizado a partir de observação e registro da infraestrutura física e do material de apoio didático existente em cada uma das quatro Escolas, e destinados, prioritariamente, às aulas de EFi. Para o registro dessas informações tanto a infraestrutura física quanto o material de apoio didático disponível foram fotografados com o

¹⁴ Dispositivo eletrônico (*tablet*) produzido pela empresa Apple Inc. e que, em dimensões reduzidas (peso e tamanho), integra algumas funcionalidades de um computador como aplicações, acesso a internet e conteúdos web, leitor de livro digital, músicas, vídeos, câmera fotográfica, filmadora, gravador, entre outras.

mesmo *ipad* durante a visitação às Escolas. Tais fotografias foram armazenadas em um computador, em pastas identificadas por Escola.

Por fim, o levantamento de dados verbais foi conduzido a partir da realização de entrevistas individuais e semiestruturadas com os professores colaboradores do estudo. A realização das entrevistas respeitou todos os procedimentos descritos no TCLE (ANEXO I). Todos os entrevistados optaram por realizar as entrevistas no próprio ambiente escolar, em local específico escolhido por eles. As entrevistas foram conduzidas com a utilização do mesmo *ipad* para a gravação, apenas, da voz. Nenhuma imagem dos colaboradores foi registrada. Nenhuma das entrevistas foi interrompida por qualquer motivo e nenhum colaborador foi entrevistado mais de uma vez. Em todas as Escolas visitadas, procurei realizar as entrevistas após o registro dos dados escritos e visuais. Essa preferência foi estabelecida pela possibilidade de reformatar a entrevista semiestruturada após uma primeira análise, mesmo que superficial, dos documentos e das observações levantadas.

A opção por uma entrevista semiestruturada foi feita, justamente, pela possibilidade de abordar temas específicos a realidade das diferentes Escolas, bem como, pela possibilidade de abordar temas que surgissem durante os diálogos (PACKER, 2011). As entrevistas foram conduzidas com quatro objetivos principais: caracterizar os colaboradores; realizar um resgate histórico dos cursos oferecidos pelas Escolas; realizar um resgate histórico dos currículos desses cursos; e realizar um resgate histórico sobre as características assumidas pela EFi em cada um desses currículos. Todas as questões utilizadas durante as entrevistas foram abertas e, direcionadas de um âmbito mais geral (características do colaborador e da Escola) para um âmbito mais específico (especificidade dos currículos e da disciplina de EFi) (PACKER, 2011). O modelo de entrevista semiestruturada utilizado para as dez entrevistas encontra-se no ANEXO III. Durante as entrevistas, procurei incentivar os colaboradores a descreverem os fenômenos históricos da forma mais detalhada possível. Ao final, todas as entrevistas puderam ser transcritas na íntegra, uma vez que, nenhum dano foi identificado ao áudio original. As entrevistas transcritas foram digitadas em um microcomputador e armazenadas em pastas identificadas pelo nome da Escola a qual pertencia o colaborador, de acordo com a ordem cronológica (*Colaborador 1, Colaborador 2, etc...*) das entrevistas realizadas, e do período histórico delimitado pela entrevista.

5.7 A análise de conteúdo como método de interpretação

A interpretação dos dados é a essência da pesquisa qualitativa. É por meio dela que buscamos transformar os dados empíricos em interpretações que se sustentem teoricamente. A interpretação dos dados, na pesquisa qualitativa pode ser realizada de diversas maneiras; tanto a partir da utilização de métodos rígidos, como no exemplo de estudos apoiados em paradigmas positivistas, onde a própria coleta de dados é orientada pelos métodos de interpretação, quanto a partir da ausência completa de métodos, como no exemplo de investigações pós-modernas e/ou pós-estruturalistas, onde diretrizes e procedimentos quaisquer são negados (LINCOLN; GUBA, 2000). No presente estudo, de acordo com o paradigma e a proposição teórica assumida, bem como da característica dos dados levantados, evitei os extremos, optando por uma técnica que me permitisse buscar significados nas fontes levantadas sem a imposição de um modelo rígido, porém, com orientações claras e definidas sobre os procedimentos da análise: a Análise de Conteúdo (AC).

A AC surgiu no início do século XX nos EUA com o intuito de analisar o material jornalístico produzido, principalmente, os de cunho político. Ao longo do século XX, a AC estendeu-se para diversas áreas, inclusive a científica (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Atualmente, é uma das técnicas de interpretação mais usadas em pesquisas qualitativas. Segundo Bardin (2011, p. 42) a AC pode ser entendida como uma técnica que se baseia na “análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção [...] destas mensagens”. Nesse sentido, a AC nos últimos anos tem sido empregada, frequentemente, de duas formas: a quantitativa e a qualitativa. Do ponto de vista quantitativo, a AC tem sido empregada como uma técnica de dedução frequencial, isto é, para enumerar a ocorrência de uma palavra (ou conjunto de palavras) que se repete(m) com frequência em um material textual, visando identificar a simples e pura existência e a quantidade de ocorrência deste material, sem qualquer preocupação com o sentido do material no texto, o que culmina com descrições numéricas e/ou no tratamento estatístico, e aproxima esta técnica de um paradigma positivista. Por outro lado, seu emprego qualitativo tem sido utilizado na tentativa de encontrar, no material textual, séries de significações, isto é, um conjunto de elementos textuais detectados

por indicadores que lhe estão interligados, e assim, caracterizam e codificam um segmento do texto a partir de equivalências de sentidos definidas (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Certamente, esse tipo de interpretação valoriza a subjetividade do pesquisador, e, conseqüentemente nos aproxima de paradigmas não tão preocupados com a apreensão de uma realidade estável ou de uma verdade definitiva; o que interessa ao presente estudo. Além disso, outro ponto a favor desse tipo de abordagem nesta tese se refere justamente ao fato de que a AC, tem sido utilizada para analisar diversos tipos de material textual, independente da origem desse material, a qual pode variar desde produtos da mídia, a documentos oficiais, indo até as entrevistas transcritas (FLICK, 2009).

Sem dúvidas, na busca por essa “série de significações interligadas”, o procedimento mais tradicional e mais utilizado na AC é a análise categorial. Essa análise, de acordo com Bardin (2011) funciona por operações de desmembramento do material textual em unidades menores, com posterior reagrupamento analógico em categorias criadas. Quando este reagrupamento é realizado a partir de categorias criadas por temas comuns que emergem do material levantado, este procedimento é denominado de criação de categorias temáticas. Nesse sentido, a autora sugere que a utilização da AC, para a conseqüente criação de categorias temáticas possa ser realizada em três grandes etapas: a pré-análise, que tem por objetivo a leitura e a organização do material textual; a exploração do material, que visa à codificação dos dados a partir da identificação dos temas (conteúdos temáticos); e, finalmente, o tratamento dos resultados e a interpretação, que buscam a categorização, isto é, a classificação dos elementos segundo suas semelhanças e diferenças, para posterior reagrupamento em categorias comuns (categorias temáticas) e interpretações.

Dessa forma, para a realização da AC no presente estudo, a fase de pré-análise foi utilizada para organizar os diferentes tipos de dados levantados, a partir da separação dos dados de acordo com a Escola onde foram encontrados, e, posterior classificação destes de acordo com o tipo de documento oficial encontrado (no caso dos dados escritos) e da identidade criada para o colaborador (no caso dos dados verbais), bem como, com a cobertura do período histórico que proporcionavam. Nessa perspectiva, a organização inicial dos dados escritos e verbais durante a fase da pré-análise pode ser visualizada nos Quadros 1 e 2, respectivamente:

Quadro 1: Organização das fontes documentais encontradas e selecionadas, de acordo com o tipo de documento e a cobertura histórica por eles proporcionada, em cada uma das quatro Escolas Profissionalizantes.

| | Bento Gonçalves (1ª turma em 1960) | Porto Alegre (1ª turma em 1909) | Rio Grande (1ª turma em 1964) | Sertão (1ª turma em 1963) |
|--------------------------|---------------------------------------|---|---|------------------------------------|
| Históricos escolares | De 1960 a 2013. | De 1966 a 2013. | De 1964 a 2006. | De 1963 a 2013. |
| Grades curriculares | De 1961 a 1973. De 1998 a 2013. | De 1998 a 2003. De 2008 a 2013. | De 1980 a 1998. | De 1963 a 1967. De 2003 a 2013. |
| Planos de ensino da EFi | De 2000 a 2003. | De 1983 a 1985. | De 1974 a 1978. De 1998 a 2004. De 2009 a 2013. | De 1999 a 2004. |
| Diários de classe da EFi | 1968. De 1978 a 1998. | De 1972 a 1978. De 1987 a 2000. De 2008 a 2013. | De 1994 a 2006. | De 1983 a 1989. De 1999 a 2004. |

Quadro 2: Organização das entrevistas semiestruturadas transcritas, de acordo com o colaborador do estudo e a cobertura histórica por elas proporcionada, em cada uma das quatro Escolas Profissionalizantes.

| | Bento Gonçalves (1ª turma em 1960) | Porto Alegre (1ª turma em 1909) | Rio Grande (1ª turma em 1964) | Sertão (1ª turma em 1963) |
|-------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Colaboradores 1, 2 e 3 | De 1988 a 2013. | | | |
| Colaboradores 4 e 5 | | De 1980 a 2013. | | |
| Colaboradores 6 e 7 | | | De 1974 a 1977. De 1996 a 2013. | |
| Colaboradores 8, 9 e 10 | | | | De 1965 a 1972. De 1987 a 2013. |

Ainda nessa fase de pré-análise, os dados visuais registrados foram organizados de acordo com a Escola onde foram encontrados, bem como, com a descrição da infraestrutura física e dos materiais de apoio didático destinados, prioritariamente, às aulas de EFi que proporcionaram. Essa organização pode ser visualizada no Quadro 3:

Quadro 3: Organização e descrição da infraestrutura física e dos materiais de apoio didático observados e destinados, prioritariamente, às aulas de EFi nas diferentes Escolas.

| | |
|-----------------|---|
| Bento Gonçalves | Ginásio Poliesportivo; Quadra de areia para a prática de futebol e de voleibol; Sala de musculação/ginástica (equipamentos de musculação, esteiras, balança, colchonetes, etc.); Vestiários; Mesa de ping-pong (com rede, raquetes e bolas); Material para a prática de frescobol (raquetes e bolas de borracha); Material para a prática do atletismo (colchões, dardos, pesos, etc.); Bolas de futebol, futsal, voleibol, basquetebol e handebol; Coletes; Uniformes; Cones; Cordas e Arcos. |
| Porto Alegre | Sala de musculação/ginástica (equipamentos de musculação, esteiras, balança, colchonetes, etc.); Mesa de ping-pong (com rede, raquetes e bolas); Bolas de futebol, futsal, voleibol, basquetebol e handebol; Coletes e Uniformes. |
| Rio Grande | Ginásio Poliesportivo; Sala de ginástica (colchonetes, halteres, <i>fit balls</i>); Vestiários; Mesa de ping-pong (com rede, raquetes e bolas); Raquetes e bolas de tênis; Bolas de futebol, futsal, voleibol, basquetebol e handebol; Coletes; Uniformes; Cones; cordas e Arcos. |
| Sertão | Ginásio Poliesportivo; Campo de Futebol; Pista de Atletismo; Campo de grama para futebol 7 ou 5; Quadra poliesportiva; Sala de musculação/ginástica (equipamentos de musculação, esteiras, balança, colchonetes, etc.); Vestiários; Mesa de ping-pong (com rede, raquetes e bolas); Material para a prática de frescobol (raquetes e bolas de borracha); Material para a prática do atletismo (colchões, dardos, pesos, etc.); Bolas de futebol, futsal, voleibol, basquetebol e handebol; Coletes; Uniformes; Cones; Cordas e Arcos. |

Realizada a leitura inicial e a organização dos dados, parti para uma segunda fase da análise, a exploração do material. Nessa fase foi realizada a descrição das características assumidas pela disciplina de EFi no currículo de cada uma das quatro Escolas investigadas, nos diferentes períodos históricos. Nesse processo, os dados foram agrupados por Escola e por período histórico.

A partir dessa reconstrução histórica individual realizada para cada Escola, dei início à terceira fase da minha análise, a de criação das categorias temáticas, na tentativa de encontrar elementos em comum entre as Escolas que pudessem facilitar o processo de agrupamento das informações obtidas em cada caso. Nesse movimento, percebi que um elemento em comum entre as Escolas foi, justamente, a posição ocupada pela EFi nos currículos dos diferentes cursos de nível médio¹⁵ ofertados por estas ao longo dos anos. O resultado da opção pela criação das categorias temáticas, para apresentar a reconstrução histórica da EFi nas quatro Escolas estudadas, a partir desse elemento comum é demonstrado no Capítulo 6. Finalmente,

¹⁵ Apesar de as quatro Escolas Profissionalizantes analisadas estarem se dedicando, nos últimos anos, à oferta de cursos Superiores e básicos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores a disciplina de Educação Física não foi encontrada nesses currículos. Dessa forma, o estudo focou os currículos de nível médio dessas Escolas, pois foi somente nesses currículos (cursos Técnicos e de Ensino Médio) que a EFi esteve presente ao longo da história dessas instituições de ensino profissionalizantes.

a partir do agrupamento das informações em categorias temáticas (Resultados), pude iniciar o movimento de análise e de interpretação dos resultados. Nesse movimento foi dada ênfase à análise do conteúdo presente nos documentos levantados, enquanto o conteúdo gerado pelas entrevistas e pelas observações realizadas serviu como apoio (complemento) à análise documental. Desse processo analítico-interpretativo emergiu o Capítulo 7.

6. AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL

Como podemos perceber, as Escolas Profissionalizantes analisadas no presente estudo foram criadas e entraram em funcionamento em diferentes períodos históricos. Enquanto a Escola de Porto Alegre recebeu sua primeira turma no início do século XX (1909), as outras três Escolas receberam seus primeiros alunos apenas na década de 1960. Dessa forma, em Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão foi possível levantar dados sobre as características apresentadas pela EFi desde sua entrada nos currículos dos cursos dessas Escolas. Contudo, nenhum dado pode ser levantado para a Escola de Porto Alegre antes do ano de 1966 (Quadros 1 e 2). Dessa forma, gostaria de deixar claro que, mesmo havendo indícios de que a Educação Física não esteve presente no currículo dos cursos oferecidos pela Escola de Porto Alegre antes desse período¹⁶, esta Tese apresenta o que ocorreu com a EFi na realidade da Escola de Porto Alegre nos últimos 47 anos. Assim, neste Capítulo me dedico a apresentar o resultado do movimento de composição dos dados que puderam ser levantados, descrevendo as características apresentadas pela EFi nos currículos dos diferentes cursos ofertados por essas Escolas em diferentes períodos históricos, em três Seções respectivas: 6.1 “A Educação Física no currículo dos cursos Técnicos”; 6.2 “A Educação Física no currículo dos cursos Técnicos e no currículo dos cursos de Ensino Médio”; e 6.3 “A Educação no currículo de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio”.

6.1 A Educação Física no currículo dos cursos Técnicos

6.1.1 A Educação Física como uma Prática Educativa

Durante a década de 1960, as Escolas investigadas ofertavam os seguintes cursos: Bento Gonçalves - Técnico Agrícola com ênfase em viticultura e enologia (criado em 1960); Porto Alegre - Técnico em Administração (criado em 1954), Técnico em Secretariado (criado em 1958), e Técnico em Contabilidade (criado em 1948); Rio Grande - Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Refrigeração (criados em 1964); e Sertão - Técnico Agrícola (criado em 1963). Independentemente da Escola analisada nesse período histórico, as grades

¹⁶ Esses indícios são apresentados no estudo de SILVA e FRAGA (2014).

curriculares dos cursos Técnicos encontrados apresentavam uma mesma organização: disciplinas de Cultura Geral; disciplinas de Cultura Técnica; e Práticas Educativas. Dessa forma, enquanto a Matemática, o Português, a História, e a Geografia, foram encontradas, frequentemente, nessas grades curriculares como disciplinas de Cultura Geral, e a Fruticultura, a Enologia, a Contabilidade, a Datilografia, a Termodinâmica, e a Eletrônica apareceram como disciplinas de Cultura Técnica; ao lado da Educação Artística e da Educação Moral e Cívica, a Educação Física apareceu como uma Prática Educativa.

Como Prática Educativa, a EFi foi encontrada nas grades curriculares dos cursos das Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão, desde a origem dos mesmos. Esses cursos se assemelhavam por estarem voltados para o ramo da Agricultura e por serem oferecidos durante o dia, em turno integral, em Escolas localizadas em zonas rurais. Nos históricos escolares encontrados durante o período, a EFi estava presente em todos os anos de duração desses cursos (nos quatro anos do curso de Sertão e nos três anos do curso de Bento Gonçalves) com carga horária entre duas e três horas semanais e; diferentemente das disciplinas Gerais ou Técnicas, essa Prática Educativa não apresentava aos alunos uma avaliação numérica (nota final), apenas o registro da frequência às aulas, e a consideração do aluno estar habilitado ou não habilitado para a sequência ou para o término do curso.

No único diário de classe de EFi encontrado na Escola de Bento Gonçalves no período (1968), aparecia o registro de aulas práticas de exercícios físicos ordinários, para turmas masculinas e turmas femininas. Por sua vez, na Escola de Sertão nenhum diário de classe ou plano de ensino para a EFi foi encontrado. Contudo, em Sertão foi possível entrevistar o *Colaborador 8* que havia sido aluno do curso Técnico Agrícola no final da década de 1960. Sobre as características das aulas de EFi que eram oferecidas pela Escola de Sertão nesse período, esse *Colaborador* trouxe a seguinte contribuição:

As aulas eram práticas. Lembro que as aulas eram bastante puxadas, tinha um professor e uma professora que exigiam muito dos alunos. Os meninos ficavam com o professor e as meninas com a professora. Fazíamos exercícios para valer. Saíamos para fazer caminhada, subir e descer barranco, até na chuva e no frio às vezes. Na época, em função do regime, a gente também aprendia a marchar nas aulas de Educação Física, e recebíamos instruções militares. Os exercícios dos meninos eram bem mais puxados que o das meninas. [...] Éramos muito jovens, e assim, é claro, depois dos exercícios vinha àquilo que a gente mais esperava: o Futebol. Na verdade, lembro que na hora dos esportes os meninos normalmente iam para o Futebol ou para o Futebol de salão, enquanto as meninas iam para o Voleibol (COLABORADOR 8, 2013).

Logo em seguida, ao ser questionado sobre o local onde as aulas eram realizadas, o mesmo *Colaborador* respondeu que:

Realizávamos as aulas de Educação Física aqui na Escola mesmo. Claro, as condições das canchas eram bem precárias, não há comparação com o que temos hoje. As canchas que tinha eram de chão batido para o Futebol de salão e para o Voleibol. Na época, o Ginásio Agrícola só tinha essas duas canchas de chão batido. Tinha também um campo de Futebol 11, aqui embaixo, na Vila do Englert¹⁷, e esse espaço era disputado com o pessoal da Vila. Às vezes jogávamos contra eles (COLABORADOR 8, 2013).

Diferentemente do que ocorreu nas Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão, nas grades curriculares e históricos de curso encontrados nas Escolas de Rio Grande e de Porto Alegre, de origem Industrial e Comercial, respectivamente, durante a década de 1960, nenhuma menção sobre a prática da EFi foi observada. Nessas Escolas, no espaço da grade curricular destinado às Práticas Educativas, apenas a Educação Moral e Cívica estava presente. Tais cursos se assemelhavam por sua oferta noturna e por estarem inseridos em Escolas localizadas em centros urbanos já desenvolvidos.

6.1.2 A Educação Física como uma disciplina de Educação Geral

Com o advento da LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971), a década de 1970 vai iniciar um processo de readaptação curricular nessas Escolas, as quais se consolidarão, posteriormente, por toda a década de 1980 e início dos anos de 1990. Durante todo esse período histórico, enquanto a Escola de Sertão apenas altera a nomenclatura de seu único curso (de Técnico Agrícola para Técnico em Agropecuária, em 1973), e as Escolas de Rio Grande e de Bento Gonçalves abrem sua terceira modalidade de curso Técnico (Processamento de dados e Zootecnia, respectivamente, já na década de 1980), a Escola de Porto Alegre passa por um primeiro grande processo de expansão no número de cursos ofertados: de três para nove. Independentemente da quantidade de cursos ofertados em cada Escola, todos esses apresentam uma característica em comum: estão destinados à formação de Técnicos de nível médio (2º grau). Assim, tanto as grades curriculares dos cursos antigos que, anteriormente apresentavam três subdivisões, quanto às grades curriculares dos novos cursos encontrados,

¹⁷ Conjunto de casas com formato semelhante destinada, no período, a moradia dos trabalhadores da EMBRAPA que se instalou na região.

passam, agora, a se subdividir em apenas dois grupos: as disciplinas de Educação Geral e as disciplinas de Formação Especial ou Específica. Nesse movimento a EFi deixa de ser mencionada como uma Prática Educativa e passa a ocupar o espaço na grade curricular destinado às disciplinas de Educação Geral.

No espaço destinado às disciplinas de Educação Geral, a EFi aparece na grade curricular de todos os cursos Técnicos ofertados por essas Escolas Profissionalizantes nesse período histórico. Ao lado de outras disciplinas de tradição escolar propedêutica como a Língua Portuguesa, a Biologia, a Literatura, a História, a Geografia, a Química e a Física, entre outras, a EFi é encontrada em todos os anos dos cursos com três anos de duração e, pelo menos, nos três primeiros anos dos cursos com quatro anos de duração. A carga horária total destinada à EFi nestes cursos varia de 120 a 320 horas/aula, independentemente do turno no qual o curso Técnico é oferecido (diurno ou noturno).

Em Bento Gonçalves, o único curso Técnico (em Zootecnia) criado nesse período, manteve estrutura semelhante a dos outros dois cursos Técnicos (em Agricultura e em Viticultura e Enologia) já existentes. Sendo assim, o curso Técnico em Zootecnia surgiu com a duração de três anos e em turno integral (manhã e tarde). Apesar da disciplina de EFi ter estado presente na grade curricular dos cursos dessa Escola desde sua origem, foi a partir desse período que encontrei os primeiros registros de diários de classe para a disciplina. Nesses diários, independentemente do curso Técnico, os conteúdos predominantemente abordados pela EFi remetiam à realização de atividades práticas voltadas para a recreação e, principalmente, para o desporto (Voleibol, Basquetebol, Futebol de salão, Handebol, Atletismo e Ginástica).

Além dos conteúdos desenvolvidos, outras características foram observadas para a disciplina nos diários de classe dos professores. A primeira delas foi à apresentação de turmas distintas para meninos e meninas, isto é, enquanto os meninos realizavam EFi com seus colegas de curso em suas turmas regulares; as meninas realizavam EFi em “turmas femininas” compostas por alunas dos diferentes cursos. Outra característica marcante nos diários de classe encontrados nesse período refere-se à atribuição de uma nota (numérica) para a disciplina ao final de cada ano do curso. Essa nota, de acordo com os diários de classe, era atribuída a partir de testes físicos. Ainda nesse período histórico, na Escola de Bento Gonçalves, também foram encontrados registros de diários voltados para o treinamento de equipes esportivas. Nesses registros aparece o nome dos alunos que compunham as equipes da Escola, bem como a frequência desses alunos aos treinamentos. Esses registros foram encontrados para o Futebol de salão e para o Voleibol. Questionados sobre as características

apresentadas pela EFi na Escola de Bento Gonçalves, os *Colaboradores 1 e 3* trouxeram as seguintes contribuições para o período final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990:

Desde que entrei na Escola (final dos anos de 1980), nossa Educação Física sempre esteve voltada para a prática esportiva, para a recreação e para o lazer. Nos primeiros anos que estive aqui, nós tínhamos uma quadra que não era coberta e a quadra de areia. As aulas eram realizadas nessas quadras, com as práticas de Futebol de salão, Voleibol, Basquetebol, exercícios de ginástica, de Handebol, entre outros, inclusive na quadra de chão de laje, em condições mínimas, uma vez que o inverno aqui é muito rigoroso, então a gente tinha, às vezes, que apelar para as aulas dentro da sala de aula, com jogos de mesa e regras dos esportes. (COLABORADOR 1, 2013).

Fui aluno da Escola entre os anos de 1988 e 1990. O diferencial que eu via para a EFi daqui, era que, em relação às outras escolas, existiam diversas modalidades esportivas para praticar. Geralmente nas outras escolas eram largadas algumas bolas de Vôlei ou de Futebol de salão. Aqui, a gente praticava, além disso, um pouco de Atletismo também, de Basquetebol e de Handebol, além de ping-pong e de jogos de tabuleiro em dias de chuva. Na época, também já havia a quadra de areia e a gente podia jogar Futebol de areia e Voleibol de areia, além de Saltos em distância e Arremessos de dardo e de peso (COLABORADOR 3, 2013).

Posteriormente, ao serem questionados sobre a separação das turmas entre meninos e meninas os mesmos *Colaboradores* responderam que:

Nossa clientela sempre foi a do ensino técnico agrícola, o que demandava turmas formadas por cerca de 80% de meninos e 20% de meninas. Basta ver que os alojamentos, sempre foram destinados apenas para os meninos. Então, para facilitar a Educação Física, as meninas faziam as aulas em turmas separadas das turmas dos meninos. As turmas femininas tinham meninas de todos os cursos, para que elas pudessem praticar os esportes de equipe entre elas. Essa decisão foi tomada porque nas turmas mistas os gurus não davam chance para elas, e assim, elas não gostavam ou não queriam participar das aulas (COLABORADOR 1, 2013).

Na época que eu estudei aqui as turmas de Educação Física eram separadas entre meninos e meninas. Nas turmas regulares, dos 30 alunos tinham umas cinco meninas no máximo. Era bem melhor, pois assim, elas não atrapalhavam os nossos jogos. Antes, diziam que eram raras as mulheres que estudavam aqui. (COLABORADOR 3, 2013).

Ainda, quando questionados sobre a formação de equipes esportivas, esses *Colaboradores* deram os seguintes depoimentos:

Nós recebemos o ginásio poliesportivo pronto já na década de 1990. Esse ginásio melhorou e muito o treinamento de nossas equipes. Sempre nos dedicamos à formação de equipes esportivas aqui na Escola. Contudo, antes do ginásio tínhamos muita dificuldade para a realização de treinamentos regulares, pois as aulas sempre foram em turno integral. A partir do ginásio, foi possível realizar os treinamentos à noite. Sempre tivemos boas equipes de Voleibol, Futebol de salão e Basquetebol, principalmente (COLABORADOR 1, 2013).

Lembro pouco sobre isso. Lembro que na época o ginásio estava pronto ou quase pronto. Lembro que os professores treinavam as equipes de Futebol de Salão e Voleibol no vespertino, depois das aulas que iam até as 17:30h. Lembro também que nossas equipes participavam de torneios na cidade e fora da cidade, e que tínhamos bons resultados (COLABORADOR 3, 2013).

Assim como na Escola de Bento Gonçalves, na Escola de Sertão a EFi, que esteve presente na grade curricular do curso Técnico Agrícola desde sua origem, se manteve na grade curricular do curso Técnico em Agricultura (que depois passou a se chamar Técnico em Agropecuária). Diferentemente do curso Técnico Agrícola, o Técnico em Agricultura foi criado em turno integral (manhã e tarde) e com a duração de três anos. Esse curso apresentou essas características ao longo de toda a década de 1970 e 1980, sempre com o registro da EFi em suas grades curriculares, durante os três anos de duração do curso. Os primeiros diários de classe da EFi foram encontrados nessa Escola na década de 1980, já com o curso denominado de Técnico em Agropecuária. De forma semelhante aos registros encontrados na Escola de Bento Gonçalves nesse período, os conteúdos da EFi em Sertão, também são descritos como atividades voltadas para o Futebol, o Futebol de salão, o Voleibol, o Basquetebol e o Handebol. Ainda, nos diários de classe também foi possível observar a atribuição de uma nota final (numérica) aos alunos, ao final de cada ano cursado. Outras semelhanças entre as características das aulas de EFi ministradas nessas Escolas Agrotécnicas podem ser observadas no depoimento do *Colaborador 8*:

Em relação à Educação Física lembro que, a estrutura da Escola mudou muito nesse período. Iniciaram a construção do ginásio coberto, as canchas externas foram pavimentadas, fizeram um campo de futebol 11 e outro de futebol de cinco, iniciaram a pista de atletismo, entre outras melhorias. No mais, era parecido, tinham as equipes esportivas [...]Lembro, nessa época, que as aulas de EFi eram realizadas nas quadras externas e também com a realização de exercícios ao ar livre. Nossas turmas sempre tiveram muitos meninos e poucas meninas. Assim, tínhamos um professor para os meninos, que fazia exercícios de corrida, de abdominal e de flexão. Tínhamos também o Futebol, o Voleibol, e o Basquetebol. Enquanto isso,

lembro que as meninas ficavam com outro professor, normalmente fazendo algo mais leve ou jogando Voleibol também (COLABORADOR 8, 2013).

Diferentemente das Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves e de Sertão, o primeiro registro acerca da presença da disciplina de EFi nas grades curriculares dos cursos da Escola de Porto Alegre, foi encontrado, nos documentos que tive acesso, somente em 1970, nos históricos de curso dos alunos do curso Técnico em Secretariado. À época, além do curso em Secretariado, a Escola ofertava apenas outros dois cursos, os Técnicos em Administração e Contabilidade. No entanto, não há registro referente à EFi no histórico escolar dos alunos desses dois cursos. Diferentemente dos cursos Técnicos em Administração e Contabilidade, o curso Técnico em Secretariado, nesse período era o único que ofertava turmas diurnas. Assim, em diário de classe de EFi encontrado para a turma diurna do curso Técnico em Secretariado em 1972, aparecem as seguintes “matérias lecionadas”: Exame biométrico, Teste de *cooper*, diferentes tipos de Ginástica (estética, calistênica e moderna), Voleibol e atividades em sala de aula (dias de chuva).

Já na metade da década de 70, com o início do processo de expansão e de reestruturação de cursos pelo qual passou a Escola de Porto Alegre, independentemente da modalidade de curso Técnico e do turno (diurno ou noturno) no qual eles eram ofertados pela Escola, a disciplina de EFi passa a estar presente em todas as grades curriculares. No entanto, na grande maioria dos diários de classe encontrados nesse período para os cursos noturnos, muitos alunos vão aparecer com uma grande quantidade de faltas. Ao observar os históricos escolares desses alunos, a disciplina de EFi aparece sem qualquer registro, apenas com um carimbo indicando “isento(a) da prática de Educação Física, de acordo com a letra A do Art. 6º do Decreto nº 69.450 de 1971¹⁸”.

Dessa forma, já no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, os diários de classe encontrados para a EFi nos cursos Técnicos noturnos dessa Escola vão aparecer com poucos alunos, bem como com alunos de diferentes cursos, colocados em “turmas diversas”, independente do sexo destes. Nesse contexto, as aulas dos cursos noturnos de EFi passaram,

¹⁸ O Decreto nº 69.450/1971 em seu artigo 6º estabelece condições nas quais a participação dos alunos de todos os níveis de ensino nas atividades físicas escolares seria facultativa. Especificamente na letra A, o direito por realizar ou não as atividades físicas é atribuído aos alunos de qualquer curso noturno que comprovassem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas (BRASIL, 1971a).

nesse período, a serem ministradas na ESEF/UFRGS, juntamente com as aulas de EFi dos cursos diurnos. Percebe-se ainda, nos diários de classe encontrados, que os tópicos desenvolvidos nas aulas, continuaram apresentando características de uma EFi baseada na prática regular de atividades físicas com ênfase esportiva; todavia, neste instante, com uma maior variedade de práticas esportivas: Voleibol, Futebol, Futsal, Handebol, testes de aptidão física, teste de *cooper*, corridas, exercícios de ginástica, condicionamento aeróbico, condicionamento anaeróbico. Nos poucos históricos escolares de alunos de cursos diurnos encontrados nesse período, onde há registro sobre a EFi, esta aparece também através de uma nota final (numérica) para cada ano cursado. De acordo com os registros encontrados, essas características se mantiveram inalteradas até o início dos anos de 1990. Algumas dessas considerações são também observadas no depoimento do *Colaborador 4*:

Desde que entrei na Escola Técnica da UFRGS (meados dos anos de 1980), a Educação Física era realizada na ESEF/UFRGS. Na verdade, a Escola Técnica da UFRGS sempre teve esse problema, não tinha uma área, um espaço próprio para a realização das aulas de Educação Física. Os professores tinham que realizar as aulas em espaços públicos ou ginásios municipais próximos à Escola. Tínhamos poucas turmas, a maioria dos alunos trabalhava durante o dia e tinha dispensa das aulas da noite. Assim, as turmas eram fechadas com alunos de diferentes cursos e ocorriam, normalmente, no turno da tarde. Alguns alunos tinham dificuldade para se transportar até a ESEF, isso era um ponto negativo. Apesar disso, a parte boa de fazer as aulas na ESEF era que tínhamos toda a estrutura da ESEF à disposição para trabalhar. Assim, conseguíamos realizar exercícios físicos diversos e, principalmente, os alunos podiam praticar Basquetebol, Voleibol, Futsal, Handebol, Futebol, Atletismo e até Natação (COLABORADOR 4, 2013).

De forma semelhante à Escola de Porto Alegre, na Escola de Rio Grande a presença da EFi não foi observada nos históricos escolares e grades curriculares de curso encontrados na década de 1960. No início dos anos de 1970, contudo, os cursos Técnicos em Eletrotécnica e em Refrigeração passaram a oferecer também turmas diurnas. Sendo assim, logo em 1974 encontramos um primeiro registro oficial para a EFi na Escola: um plano de ensino único, destinado para os dois cursos, independente do turno no qual era oferecido, separando as turmas entre turmas masculinas e femininas. Nesse plano, estavam descritos os objetivos gerais da disciplina, tais como: criar no educando o interesse em manter-se fisicamente apto procurando desenvolver-lhe resistência geral orgânica, resistência muscular, força, velocidade e potência muscular, flexibilidade, hábitos de postura e coordenação motora. Além dos objetivos gerais o plano de ensino também apresentava os conteúdos que seriam desenvolvidos, como o Atletismo e o Handebol, os recursos auxiliares que seriam utilizados

nas aulas como blocos de partida, apitos, cronômetros, bolas de Handebol, colchões, etc.; e o sistema de avaliação dos alunos baseado no teste de *cooper*, e em critérios como atitude, comportamento, uniforme, e assiduidade.

Outros planos de ensino foram encontrados para a EFi nos anos que se seguiram. De forma semelhante, os objetivos gerais da disciplina permaneceram voltados para o desenvolvimento da aptidão física em prol da saúde, e os conteúdos ministrados associados à prática esportiva. Apesar dos planos de ensino serem únicos para as turmas dos diferentes cursos, todos se diferenciavam em turmas masculinas e turmas femininas. Enquanto nas turmas masculinas foram encontrados conteúdos voltados, predominantemente, para a prática do Atletismo, do Basquetebol, do Handebol e do Voleibol, além de exercícios para o condicionamento físico; nas turmas femininas eram descritos conteúdos como o Voleibol, o Basquetebol e a Ginástica. Apesar da separação de turmas masculinas e femininas, as aulas eram realizadas no mesmo horário, sempre no turno da tarde, uma vez que as aulas regulares dos diferentes cursos ocorriam pela manhã ou à noite.

Sobre as características da EFi na Escola de Rio Grande na década de 1970, o *Colaborador 7* ofereceu a seguinte contribuição:

Fui aluno da Escola no período entre 1974 e 1976. Nesse período, a prática esportiva era obrigatória para os alunos das turmas diurnas, de ambos os cursos. Para os cursos noturnos era diferente, eu não tenho certeza como as aulas aconteciam, mas acho que não eram obrigatórias porque a maioria dos alunos trabalhava durante o dia. Lembro também que alguns alunos do curso noturno faziam as aulas de Educação Física à tarde. O CTI não possuía um local adequado para a prática esportiva, isso sempre foi uma dificuldade. Assim, tínhamos que fazer as aulas no Clube de regatas Rio Grande, ou ainda, na pracinha do 6º Grupo de Artilharia da Campanha do Exército. Lembro que muitas das vezes nós íamos para as aulas em grupo, a pé, depois de almoçar, pois as aulas eram realizadas no turno inverso. As aulas eram separadas para os meninos e as meninas. Tinha muita atividade física, fazíamos muitos exercícios de corrida, além da caminhada para chegar até a aula, e, também, jogávamos Futebol, Basquetebol, Handebol e Voleibol. Os alunos que se destacavam nos esportes eram convidados para representar o CTI em competições municipais e estaduais (COLABORADOR 7, 2013).

Corroborando com o depoimento do *Colaborador 7*, durante a década de 1970, embora a EFi estivesse presente nas grades curriculares dos dois cursos ofertados pela Escola junto às disciplinas de Educação Geral, há uma grande diferença entre os históricos escolares dos alunos de turmas diurnas e noturnas. Enquanto os históricos de alunos de turmas diurnas apresentam carga horária para a disciplina de EFi em torno de 102 horas/anuais, bem como registro de frequência e nota final (numérica); os históricos escolares de alunos de turmas

noturnas encontrados apresentam carga horária para a disciplina em torno de 68 horas/anuais, e, em muitos desses históricos, no espaço destinado à EFi aparece apenas a seguinte menção: aluno(a) dispensado(a) das aulas de EFi, por ter apresentado atestado de trabalho. Essa característica também foi encontrada nos históricos escolares de alunos de cursos noturnos na Escola de Porto Alegre.

Posteriormente, ao longo da década de 1980, mesmo com a criação do curso Técnico em Processamento de Dados na Escola (o qual foi depois denominado de Técnico em Informática), as características apresentadas pela EFi permanecem inalteradas, uma vez que a matriz curricular desse curso ficou bastante semelhante à dos cursos já existentes. Assim, nos planos de ensino de EFi encontrados no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, apenas passa a constar que aqueles planos também seriam utilizados para as turmas diurnas e noturnas deste novo curso. Nesse período histórico, também foram encontrados diversos registros (diários de treinamento) acerca do treinamento de equipes esportivas da Escola, principalmente nas modalidades de Futebol de salão, de Basquetebol e de Voleibol. Outro fator importante a ser considerado nesse período, é que os diários de classe dos professores passam a relatar a realização das aulas de EFi em diferentes locais, tais como: o Centro Esportivo do *Campus* Carreiros da FURG e a Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC. Isso indica que, ainda nesse período, a Escola de Rio Grande não contava com estrutura própria para a realização de atividades físicas.

6.2 A Educação Física no currículo dos cursos Técnicos e no currículo dos cursos de Ensino Médio

A promulgação de uma nova LDB na década de 90 (Lei° n 9.394/96), bem como a posterior promulgação do Decreto n° 2.205/97, vão mobilizar importantes alterações curriculares nos cursos Técnicos ofertados pelas Escolas Profissionalizantes no final do século XX e início do século XXI. Tais alterações foram impulsionadas, principalmente, pela separação ocorrida entre os cursos de nível médio da Educação Profissional e da Educação Básica. Dessa forma, os cursos técnico-profissionalizantes de nível médio da Educação Profissional que, anteriormente, habilitavam para a conclusão da Educação Básica e para o ingresso no Ensino Superior agora não mais o fariam, uma vez que o término da Educação Básica, só se daria, com a conclusão do curso de Ensino Médio, de vertente propedêutica. A partir da separação proposta por estas regulamentações, as quatro Escolas Profissionalizantes analisadas, reformularam seus cursos e seus currículos, e, seguiram por diferentes caminhos.

A Escola de Bento Gonçalves, que no início dos anos 90 ofertava três cursos Técnicos em turno integral, com disciplinas propedêuticas e profissionalizantes em suas grades curriculares; optou por desmembrar cada um desses cursos em dois, ou seja, passou a ofertar o curso de Ensino Médio no turno da manhã (com as disciplinas propedêuticas tradicionais) e os três cursos Técnicos (em Agricultura, em Viticultura e Enologia, ou em Processamento de Dados) à tarde (somente com as disciplinas profissionalizantes). Essa modalidade era denominada de Concomitante Interna, isto é, ambos os cursos eram realizados na mesma instituição de ensino (Ensino Médio e Curso Técnico), porém os alunos tinham duas matrículas e certificações diferentes. Além da oferta dos cursos de Ensino Médio e Técnico (em uma das três especificações) na modalidade de Concomitância Interna, nesse mesmo período histórico, a Escola de Bento Gonçalves também passou a ofertar dois novos cursos, um Técnico em Processamento de Dados na modalidade Pós-Médio (destinado àqueles que já haviam concluído o Ensino Médio da Educação Básica) e outro Superior: o Tecnólogo em Viticultura e Enologia.

Como disciplina obrigatória da Educação Básica, nesse período histórico, a EFi esteve presente na Escola somente na grade curricular do curso de Ensino Médio. Esse curso tinha a duração de três anos e era realizado somente no turno da manhã. Ao lado de disciplinas de tradição escolar propedêutica como a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Redação Técnica, a Literatura, o Espanhol e a Educação Artística; a EFi esteve posicionada na grade curricular desse curso na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, com carga horária de 80 horas anuais. Nos diários de classe e planos de ensino encontrados para a disciplina no período também foi possível identificar algumas mudanças nas características da EFi. As turmas deixaram de ser separadas entre meninas e meninos, e dois conteúdos passaram a receber maior destaque: os exercícios físicos na sala de musculação e os conhecimentos de primeiros socorros.

Apesar dessas diferenças, grande parte das aulas continuou sendo destinada a práticas esportivas como o Futebol de salão, o Voleibol, o Basquetebol, o Handebol, o Futebol de areia, o Voleibol de areia e o Atletismo. Também foram mencionadas aulas de jogos de mesa e de tabuleiro, nos dias de chuva. Nesses planos de ensino também foi possível encontrar a descrição dos objetivos para a disciplina, tais como, proporcionar aos educandos, através de atividades física, desportivas e recreativas, o aprimoramento das habilidades físicas, morais e psíquicas, possibilitando-lhes o desenvolvimento da sociabilidade, de hábitos e atitudes sadias e de novas habilidades, atingindo uma maior consciência corporal.

Outro ponto que pode ser destacado, é que grande parte dos troféus observados na sala de EFi remete-nos a esse período histórico, principalmente nas modalidades esportivas do Futebol de salão, Voleibol e Basquetebol, o que reforça a cultura escolar de formação de equipes esportivas. Esse e outros elementos são observados na fala dos *Colaboradores 1 e 2* ao serem questionados sobre as mudanças curriculares e as mudanças nas características da EFi nesse período histórico:

Não, a criação do curso de Ensino Médio não teve uma interferência significativa sobre a disciplina de Educação Física. Praticamente nós mantivemos os planos de ensino. Nossa disciplina sempre esteve voltada para as atividades esportivas e para o lazer, além da preocupação com a saúde. [...] Na verdade, lembro que com a organização das aulas no turno da manhã, facilitou para os professores treinarem as equipes à noite. (COLABORADOR 1, 2013).

Pouca coisa mudou. Nosso público aqui sempre foi o mesmo, com as mesmas características. [...] Talvez alguma coisa tenha mudado em relação aos esportes, pois nesse período o ginásio foi melhorado e ampliado. Recebemos diversos equipamentos de musculação. Os alunos gostavam de fazer musculação, inclusive os servidores também. (COLABORADOR 2, 2013).

De forma idêntica ao ocorrido na Escola de Bento Gonçalves, em Sertão a opção também foi pela oferta da modalidade de Concomitância Interna. Desse modo, o antigo curso Técnico em Agropecuária que era ofertado em turno integral (manhã e tarde), com disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, foi dividido em dois: o Ensino Médio (realizado no turno da manhã com as disciplinas de tradição propedêutica do antigo currículo) e o Técnico em Agropecuária (realizado à tarde com as disciplinas profissionalizantes do antigo currículo). A respeito dessa alteração, o *Colaborador 10* deu o depoimento abaixo:

A essência desta instituição sempre foi o foco em agropecuária pelas características da região. Então, são mais de 3.500 técnicos formados nessa área até os dias de hoje. Trocaram-se as denominações dos cursos e o nome da Escola, contudo, o foco continuou o ensino profissionalizante de nível médio voltado para a agropecuária. [...] Na verdade, houve na história desta instituição um vai e vem entre ensino Técnico integrado, ensino Técnico concomitante e ensino Técnico integrado de novo. Contudo, historicamente, os documentos desta instituição mostram que mudou muito mais as nomenclaturas e organização dos cursos do que propriamente o que neles se fazia. O que eu quero dizer é o seguinte: inicialmente nosso curso ocorria em turno integral, certo? Não tinha o nome de integrado, mas oferecia disciplinas regulares e profissionalizantes. Depois, passamos a oferecer o curso concomitante. A única mudança mais perceptível nesse momento foi que as disciplinas regulares passaram a ser oferecidas em um turno e as

profissionalizantes em outro. Foram criados dois cursos, com duas certificações. Contudo, o que as disciplinas ofereciam aos alunos praticamente não mudou. (COLABORADOR 10, 2013).

À disciplina de EFi, coube lugar apenas na grade curricular do curso de Ensino Médio, na área de Códigos, Linguagens e suas tecnologias, com carga horária total de 120 horas/aula anuais. Apesar disso, pouca mudança foi observada nos planos de ensino e diários de classe encontrados para a disciplina nesse período histórico. Os conteúdos permaneceram, predominantemente, voltados para a prática esportiva. Contudo, um maior leque de modalidades esportivas (Voleibol, Basquetebol, Futsal, Handebol, várias modalidades de Atletismo, Futebol de campo, Futebol de sete, Ginástica) foi aberto aos alunos. Ao ser questionado sobre a interferência das mudanças curriculares nas características da EFi, o *Colaborador 9* trouxe a seguinte contribuição para o estudo:

Nossa estrutura esportiva foi montada, principalmente, no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Teve papel muito importante nisso o professor [...]. Esse professor foi um dos grandes trabalhadores dos espaços físicos que temos ainda hoje para a Educação Física. Os campos de futebol, a pista de atletismo, a estrutura da quadra que deu origem ao ginásio, as quadras abertas que foram pavimentadas, foi tudo feito ou iniciado nessa época, pelo professor [...]. Isso precisa ser dito, pois isso fez com que pudéssemos oferecer diversas modalidades esportivas e espaços de lazer aos alunos. [...]. Certo, sobre a disciplina, nós precisamos remontar um pouquinho das especificidades dos alunos da nossa Escola. O perfil do nosso aluno sempre foi o de filhos de pequenos agricultores das pequenas cidades aqui da região. Muitos destes procuravam a Escola pelo regime de internato que ela proporciona. Nós temos aqui, ainda hoje, cerca de 300 alunos internos. Sendo assim, boa parte dos nossos alunos passava e ainda passa 24 horas por dia aqui, e, antigamente, muitos destes nem ao final de semana voltavam para a casa. Assim, para esses alunos, a Escola era o único espaço de lazer. Não há dúvida, que para esse aluno a Educação Física passa a ser muito importante, não só pelas aulas, mas também pelas equipes e pelos espaços de lazer que a Escola oferece. Assim, lembro que desde que entrei na Escola (meados dos anos de 1990), nossa Educação Física sempre esteve preocupada com seus conceitos orgânicos, de qualidade de vida, do próprio exercício físico em si; mas, principalmente, com uma grande preocupação social, de convívio deles, em pequenos e grandes grupos, em desenvolver os valores morais, o respeito mútuo, já que eles convivem diariamente e esse aprendizado eles levam para a vida toda. Por isso, penso que nossa Educação Física é muito importante, não só por suas questões orgânicas, mas também pelos valores que ensinamos aos alunos. Essas preocupações sempre estiveram destacadas, então, eu, particularmente, não vi muita diferença com a mudança para o ensino concomitante. A gente discutia e até ouvia depoimentos sobre o que estava ocorrendo em outras escolas urbanas, mas em nosso caso, não mudou quase nada. Nós, como escola rural, continuamos recebendo filhos de pequenos agricultores em sua maioria, e, então, como o perfil do aluno se mantinha nós não vimos muita necessidade de mudança (COLABORADOR 9, 2013).

Caminho semelhante foi tomado pela Escola de Rio Grande nesse período histórico. A Escola, que até o final dos anos de 1990 ofertava turmas diurnas (em turno integral) e turmas noturnas de seus cursos Técnicos (em Informática, Eletrotécnica e Refrigeração), no início dos anos 2000, passa a oferecer esses mesmos cursos Técnicos, apenas na modalidade Pós-Médio, à noite. Dessa forma, durante o dia a Escola passa a se dedicar apenas a oferta do Ensino Médio. Sobre essa opção da Escola, o *Colaborador 6* disse o seguinte:

Nós sempre oferecemos uma espécie de ensino Técnico que era integrado, ou seja, os alunos realizavam as disciplinas gerais e técnicas, em turno integral. A ideia dessa Escola sempre foi esse modelo de ensino, por concepção mesmo, por entendermos que na Educação Profissional a modalidade ideal é esta, já que, a partir do momento que somos uma instituição de Educação Profissional não tem porque oferecer o Ensino Médio puro. Essa é a ideia que sempre permeou o CTI, contudo, tivemos que separar as disciplinas quando a Lei nos proibiu de ofertar o curso da forma que era antes. Assim, pensamos em oferecer, então, primeiro o Ensino Médio e, depois, os cursos Técnicos na modalidade Subsequente, para que o aluno saísse da Escola com as duas certificações (COLABORADOR 6, 2013).

E, sobre as consequências dessa opção, o *Colaborador 7* disse:

O que ocorreu no período foi que houve a separação entre o Ensino Médio e o ensino Técnico. Passamos a oferecer apenas o Ensino Médio durante o dia e o Técnico à noite. [...] Contudo, o que realmente aconteceu foi o seguinte: como o ensino aqui sempre foi muito forte, os alunos começaram a usar o CTI apenas para o Ensino Médio preparatório, eles não queriam mais o Técnico. Queriam o vestibular. Hoje, temos muitos alunos que por aqui passaram e são formados em Medicina, Direito e até em Educação Física se bobear. Esse não era o foco inicial do CTI (COLABORADOR 7, 2013).

Junto às disciplinas propedêuticas de Educação Geral dos antigos currículos, a EFi vai aparecer na Escola de Rio Grande nesse período histórico, apenas no curso de Ensino Médio. Nesse período, ainda, a Escola de Rio Grande vai criar dois novos cursos Técnicos: em Geomática e em Enfermagem. Como ambos os cursos são criados também na modalidade Subsequente/Pós-Médio e ofertados à noite, a EFi não está presente nesses currículos. Essa associação da Educação Física apenas com o curso de Ensino Médio fica evidente no depoimento do *Colaborador 6* quando este diz lembrar que “Os alunos do Ensino Médio continuaram fazendo Educação Física normalmente, como sempre fizeram. Lembro também

que os alunos dos cursos noturnos não faziam Educação Física” (COLABORADOR 6, 2013). De forma bastante semelhante, em seu depoimento o *Colaborador 7* também afirma que “Os alunos do dia continuaram fazendo Educação Física no *Campus* da FURG, já que nosso ginásio só ficou pronto recentemente. Os alunos da noite não faziam Educação Física” (COLABORADOR 7, 2013).

Como disciplina do Ensino Médio, em Rio Grande, a EFi, no espaço da grade curricular destinado à área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias foi encontrada com características bastante semelhantes às de períodos anteriores nesta mesma Escola. Nos diários de classe e planos de ensino os conteúdos permanecem voltados para a recreação, para o condicionamento físico e para a prática de diferentes modalidades esportivas como o Handebol, a Ginástica, o Atletismo, o Futsal, o Voleibol e o Basquetebol. A carga horária da disciplina aumentou para 120 horas anuais e a disciplina estava presente nos três anos do curso. Outras semelhanças ao período anterior que foram observadas remetem a continuidade dada ao treinamento de equipes e ao fato das aulas continuarem sendo realizadas fora da Escola, no *Campus* Carreiros da FURG e na Escola CAIC. Contudo, como grande diferença em relação ao período anterior, assim como o ocorrido nas Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão, com o advento do curso de Ensino Médio, os diários de classe destinados à EFi deixam de apresentar turmas masculinas e turmas femininas, passando a apresentar os alunos em suas turmas regulares, com um mesmo horário e turno de aula.

Diferentemente do ocorrido nas outras três Escolas, nesse período, a opção adotada em Porto Alegre foi a de oferecer apenas cursos Técnicos na modalidade Subsequente/Pós-Médio, independentemente do turno. Dessa forma, foi preciso reestruturar a grade curricular dos sete cursos ofertados pela Escola, que ainda não eram Pós-Médio (Técnico em Biotecnologia; Técnico em Química; Técnico de Suplementação em Secretariado; Técnico em Administração; Técnico em Contabilidade; Técnico em Transações Imobiliárias e o Técnico em Informática). Nesse movimento, boa parte das disciplinas propedêuticas foi retirada dessas grades curriculares, bem como das grades curriculares dos novos cursos que surgiram também nessa modalidade.

Diante desse contexto, no início dos anos 2000 a disciplina de EFi vai “desaparecer” das grades curriculares dos cursos (Subsequentes/Pós-Médio) ofertados nesta Escola. Assim, nos documentos encontrados entre os anos de 1997 e 2000 na Escola de Porto Alegre, a EFi aparece somente em “turmas especiais” com alunos de diversos cursos misturados, uma vez que estas eram destinadas aos alunos dos cursos antigos, ou seja, àqueles que ainda não haviam se formado antes da reforma curricular. Nessas turmas, os registros das aulas

permaneciam associados à prática esportiva. Curiosamente, nesse período, mesmo tendo a EFi “desaparecido” das grades curriculares dos cursos Técnicos, a Escola ainda permaneceu com um docente de EFi. Esse docente precisou reinventar o seu espaço na Escola. Esse espaço foi reinventado a partir do oferecimento das disciplinas de Educação Postural e Ergonomia para os diferentes cursos Técnicos Subsequentes/Pós-Médio.

Sobre os fatores que colaboraram para a opção de oferta apenas de cursos Técnicos pós-médio na Escola de Porto Alegre, apresento a contribuição do *Colaborador 5*:

O que precisa ser dito é o seguinte: nossa Escola sempre foi uma Escola Técnica, voltada para o ensino técnico. Assim sendo, nossa preocupação nunca foi o ensino médio. Em Porto Alegre, existem diversas escolas excelentes preocupadas com o ensino médio. Então, não precisávamos fazer o mesmo, esse não era nosso diferencial. Nosso diferencial era formar para o ensino técnico. Nosso público sempre foi o de trabalhadores. Pessoas que trabalhavam durante o dia para sustentar a família e tinham que estudar a noite. Ou ainda, pessoas mais velhas que precisavam se inserir no mercado de trabalho, entende? Então o que fizemos aqui foi isso, como nossos cursos antes já eram Técnicos, continuamos oferecendo os mesmos cursos, só que na modalidade pós-técnica. Essa modalidade tinha tudo a ver com os propósitos da Escola. [...] Nos cursos Técnicos tínhamos a obrigação de oferecer algumas disciplinas do ensino médio, o que não ocorria nos cursos pós-técnicos. Assim, não foi só a Educação Física que deixou de ser oferecida, tiveram outras disciplinas também. Além do mais, de certa forma, a educação física continuou presente na disciplina de Educação Postural que se criou (COLABORADOR 5, 2013).

6.3 A Educação Física no currículo de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio

A primeira década do século XXI, no que diz respeito às regulamentações educacionais, foi marcada pela tentativa de reaproximação entre os cursos Técnicos de nível médio da Educação Profissional com o curso de Ensino Médio da Educação Básica. Nessa direção foram promulgados o Decreto nº 5.154/2004, em substituição ao Decreto 2.208/1997, e, mais tarde, a Lei nº 11.741/2008, que alterou o texto original da LDB nº 9.394/1996, incluindo uma Seção (IV-A) específica sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Capítulo II da LDB de 1996, voltado para o Ensino Médio da Educação Básica.

A possibilidade de (re)integrar em um mesmo currículo a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio da Educação Básica foi apresentada sob a forma do curso de Ensino Médio integrado. Diferentemente dos cursos Subsequentes (Pós-Médio), o curso Técnico integrado ao Ensino Médio poderia ser oferecido a quem tivesse concluído o ensino fundamental, e, diferentemente dos cursos Concomitantes, seria ofertado na mesma

instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno, e levando este às habilitações de Técnico de nível médio e de concluinte da Educação Básica em um mesmo curso. Para as Escolas Profissionalizantes analisadas, ainda, o início do século XXI também vai representar a adesão dessas Escolas ao IFRS, e, conseqüentemente, além do direcionamento para o Ensino Médio integrado; o direcionamento para a abertura de novos cursos de Ensino Superior, e de qualificação e certificação de trabalhadores. Contudo, a EFi não está presente nos currículos desses cursos.

Dessa forma, a Escola de Bento Gonçalves que no início dos anos 2000 ofertava em nível médio os cursos de Ensino Médio com Concomitância Interna aos cursos Técnicos em Agricultura, em Viticultura e Enologia, e em Processamento de Dados (Informática), além do curso Técnico em Processamento de dados (Informática) na modalidade Subsequente; em 2013, já oferecia o Ensino Médio com Concomitância Interna apenas para o curso Técnico em Viticultura e Enologia, passando a ofertar três cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, em Agropecuária, em Informática e em Comércio (PROEJA). Ainda, a Escola permaneceu oferecendo os cursos Técnicos Subsequentes em Agropecuária e em Informática.

De acordo com os documentos oficiais encontrados, enquanto o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio surge com estrutura curricular muito semelhante à de seu antigo modelo de curso com Concomitância Interna (três anos de duração e em turno integral), o Técnico em Informática integrado surge com a duração de quatro anos em um único turno durante o dia, e o Técnico em Comércio integrado (PROEJA) surge com a duração de três anos, em turno noturno. Além desses cursos de nível médio, a Escola de Bento Gonçalves que no final do século XX oferecia apenas um curso de nível superior, em 2013, já oferecia nove, além de diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, demonstrando o direcionamento dessa Escola também para o Ensino Superior e para os cursos de qualificação e certificação profissional de curta duração. Ao ser questionado sobre as reformas curriculares que ocorreram nesse período histórico, o *Colaborador 2* trouxe a seguinte contribuição:

Em relação aos cursos de nível médio, o que ocorre é o seguinte: nossos cursos eram ofertados na forma Subsequente ou com Concomitância Interna. Os cursos Subsequentes mantiveram sua estrutura curricular. Os cursos em Agropecuária e em Informática tiveram sua nomenclatura alterada e matriz curricular alterada, então, quando voltaram, já voltaram na modalidade do Ensino Médio integrado. O mesmo ocorreu com o curso novo de PROEJA que foi criado já na modalidade Integrada. Essas são as diretrizes dos Institutos Federais. Dentro dessa mesma perspectiva, é bem possível que, o curso que ainda hoje é Concomitante (Técnico em Viticultura e Enologia), se torne também integrado ao Ensino Médio em pouco tempo.

[...] Nos cursos Integrados, a ideia é que haja uma integração no currículo, ou seja, que as disciplinas de diferentes características não ocorram em turnos diferentes e que os professores trabalhem juntos. Mas é algo que ainda está em processo, pois apesar do nome, esses cursos ainda mantem uma boa estrutura da separação tradicional das disciplinas profissionais e gerais, o que sempre ocorreu na Escola (COLABORADOR 2, 2013).

Como disciplina obrigatória da Educação Básica, a EFi está presente na Escola de Bento Gonçalves, tanto no currículo do curso de Ensino Médio (que faz Concomitância Interna com o Técnico em Viticultura e Enologia) quanto nos novos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Entretanto, de acordo com os currículos encontrados, enquanto no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio a EFi aparece no currículo com estrutura semelhante a do Ensino Médio (três períodos semanais nos três anos do curso no mesmo turno das aulas regulares), nos cursos com nova matriz a EFi vai aparecer com menor carga horária (um período semanal durante os quatro anos de duração do Técnico integrado em Informática - curso diurno; e um período semanal nos primeiros dos seis semestres de duração do curso Técnico integrado em Comércio PROEJA - curso noturno).

Apesar dessas diferenças, nos diários de classe encontrados nesse período para os diferentes cursos (Ensino Médio que faz Concomitância Interna com o Técnico em Viticultura e Enologia, Técnico integrado ao Ensino Médio em Agropecuária e Técnico integrado ao Ensino Médio em Informática) os conteúdos desenvolvidos pela disciplina permanecem com as características de realização de atividade física ao ar livre ou na academia de musculação e de prática esportiva, de forma semelhante com o encontrado em outros períodos históricos. Contudo, nos diários destinados ao curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Comércio PROEJA (noturno), apenas aparece o registro de alunos dispensados. Ao ser questionado sobre as mudanças ocorridas com a EFi nesse período histórico, bem como sobre as diferenças encontradas para a EFi nos diferentes cursos, o *Colaborador 1* deu o seguinte depoimento:

Não, essa questão do Ensino Médio integrado não teve interferência significativa sobre a Educação Física. Praticamente, nós mantivemos os planos de ensino voltados para a prática esportiva. Ah, uma coisa que estamos fazendo também, é nas aulas de chuva trabalhar conteúdos de primeiros socorros no ambiente de trabalho. É um início, pois nossa Educação Física sempre foi voltada para a saúde, o lazer e o esporte. [...] Bem, as aulas do Ensino Médio concomitante permaneceram semelhantes, já que o curso não mudou. O mesmo ocorreu para o curso em Agropecuária (Integrado) que praticamente não mudou nada. Na Informática (Integrado), dificultou um pouco, pois as aulas ocorrem em um turno e a Educação Física em outro. E o curso é mais longo néh. Assim, sobretudo a partir do 2º e do 3º anos do curso, os alunos buscam fazer estágio fora, o que muitas vezes os

impede de frequentar as aulas. Então, nós temos muitos alunos no curso de Informática que não frequentam as aulas. Nesses casos, os alunos fazem atividades teóricas de compensação. O mesmo ocorre com os poucos alunos do PROEJA, já que o curso é noturno e muitos alunos são trabalhadores e tem dispensa (COLABORADOR 1, 2013).

Ainda, sobre o treinamento das equipes esportivas, o mesmo Colaborador 1 disse que “Nós continuamos com as equipes da mesma forma como sempre foi. Os treinos ocorrem, normalmente à noite, em nosso ginásio e participamos de competições estudantis e regionais durante o ano, principalmente aos finais de semana” (COLABORADOR 1, 2013).

Por sua vez, a Escola de Sertão, que no início dos anos 2000 ofertava apenas os cursos de Ensino Médio e o Técnico em Agropecuária na modalidade de Concomitância Interna, nos últimos dez anos passou por um primeiro grande período de expansão na quantidade de cursos oferecidos a comunidade. Em relação aos cursos de nível médio, o curso mais tradicional da Escola (Técnico em Agropecuária) deixou de ser oferecido na modalidade de Concomitância Interna, passando a ser oferecido na forma integrada ao Ensino Médio. Ainda na forma Integrada, foi criado o curso Técnico em Comércio (PROEJA). De acordo com os documentos oficiais encontrados nesse período, o Técnico integrado ao Ensino Médio em Agropecuária foi criado com estrutura curricular semelhante a dos cursos anteriores da modalidade Concomitante. Assim, esse curso permaneceu sendo realizado em turno diurno integral com a duração de três anos. No entanto, o curso PROEJA apareceu com características bastante distintas. O Técnico integrado ao Ensino Médio em Comércio PROEJA é oferecido à noite e tem a duração de cinco semestres.

Outros três cursos Técnicos de nível médio, na modalidade Subsequente, também foram criados nesse período (em Agropecuária; em Manutenção e suporte em informática; e em Agroindústria); além de cinco cursos Superiores (Tecnologia em Agronegócio; Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Agrícolas; Tecnologia em Gestão Ambiental e Zootecnia; e Formação Pedagógica para Graduados) e diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. No entanto, a EFi não está presente nesses currículos. Sobre esse primeiro processo de expansão da Escola e de reestruturação curricular e criação dos cursos Integrados, o *Colaborador 10* deu o seguinte depoimento:

Como eu disse anteriormente, mas nunca é demais dizer, o foco desta instituição sempre foi o ensino Técnico voltado para a Agropecuária. O primeiro curso Superior, aqui, começou a se desenhar apenas em 2006, depois de mais de 40 anos de existência da Escola. Bem, depois do IFRS e de acordo com as Leis do Instituto, o foco permaneceu sendo a Agropecuária. Apesar disso, precisávamos oferecer cursos em diferentes

níveis e, é claro, atender as demandas da região, diversificando a Escola. Então, não poderíamos ficar apenas com o Técnico em Agropecuária. Por isso que, de acordo com a demanda, passamos a oferecer cursos para Agroindústria, Informática e Comércio, além dos cursos Superiores de Licenciatura e Tecnologia.[...] Em relação aos cursos de nível médio, acho que também já mencionei isso antes, houve um vai e vem entre ensino integrado, concomitante e integrado de novo. Por imposição da Lei. Isso não partiu da Escola. Assim o que ocorreu, é que a estrutura desse curso mudou muito pouco. O curso Técnico em Agropecuária que, inicialmente, era integrado, foi desmembrado em dois: o Ensino Médio e o Técnico em Agropecuária. No entanto, pouca coisa mudou. Mudou a organização do curso, mas não o que nele se fazia. Recentemente, os cursos de Ensino Médio e Técnico foram unidos novamente, sobre nova forma de Integrado. Porém, novamente, pouca coisa mudou e isso não é o suficiente. Temos um grupo de estudos aqui, hoje, estudando esse Ensino Médio integrado. Muitos professores se interessam nesse assunto. [...]Pelo que temos visto, esse novo modelo de Ensino Médio integrado exige que o profissional rompa com algumas resistências. Primeiro, eu não posso mais planejar sozinho, tenho que abrir espaço no meu planejamento para outros assuntos e métodos, eu tenho que conhecer um pouco sobre a Geografia, a Zootecnia, a Matemática, entre outras disciplinas. Esse é o verdadeiro sentido do trabalho integrado, é interdisciplinar e transdisciplinar. Contudo, essa é uma resistência difícil de quebrar. Para ser integrado é preciso ter essas interfaces, isto é, invadir e permitir que invadam nossa disciplina. Estamos conseguindo fazer isso hoje, apenas com pequenos grupos de professores. Assim, se você me perguntar se nosso ensino hoje é integrado, vou te responder que legalmente sim, mas que na prática ainda estamos engatinhando (COLABORADOR 10, 2013).

Em 2013, na Escola de Sertão a EFi foi encontrada apenas nas grades curriculares dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (em Agropecuária e em Comércio PROEJA). Contudo, nesses cursos, a disciplina apareceu de forma distinta. Enquanto no curso Integrado em Agropecuária (diurno) a EFi é encontrada nos três anos com carga horária de 80 horas anuais, no curso Integrado em Comércio PROEJA (noturno) a EFi é encontrada apenas nos três últimos semestres (são cinco semestres de duração) com a carga horária de apenas 20 horas por semestre. Outras diferenças encontradas estão associadas aos registros dos diários de classe. No curso Integrado em Agropecuária (diurno), os conteúdos permanecem associados, prioritariamente, a prática esportiva do Voleibol, do Futsal, do Futebol, do Atletismo, do Basquetebol e do Handebol entre outros com menor frequência. Por outro lado, os diários encontrados para o PROEJA registram apenas a dispensa dos alunos das aulas de EFi. Outros registros que foram encontrados na Escola, dizem respeito ao treinamento de equipes esportivas. Essas e outras características assumidas pela EFi nesses diferentes cursos podem ser observadas no depoimento do *Colaborador 9*:

Nós hoje temos o Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária e, além desse, o único curso em que a Educação Física

também está presente é o PROEJA. No Subsequente a disciplina não aparece e nem no Ensino Superior. Porém, há uma discussão e um entendimento de que nós poderíamos oferecer a disciplina para o Subsequente e para o Superior. Inclusive, agora, com a academia de ginástica. Nós gostaríamos de oferecer a prática de exercícios físicos para esses alunos, não como uma disciplina obrigatória, mas opcional. Talvez essa atividade nem precisasse ser ofertada com o nome de Educação Física, mas seria uma maneira deles ampliarem as possibilidades de realização de exercícios físicos aqui na Escola. [...] Do curso Concomitante ao Integrado em Agropecuária não mudou quase nada. A estrutura do curso e das turmas é a mesma. Temos hoje dois professores de Educação Física. Continuamos oferecendo a disciplina com a preocupação da saúde dos alunos, principalmente, agora, da saúde no ambiente de trabalho, além dos valores sociais. Nas aulas de Educação Física nós trabalhamos por módulos. Temos 80 horas anuais, ou seja, dois períodos geminados por semana. Nossa carga horária já foi bem maior antes, mas hoje é isso que temos. Os módulos são estruturados por semestre. [...] Temos a seguinte sequência didática: no primeiro ano, os alunos recebem toda a formação corporal e os fundamentos esportivos. Então, o que é o alongamento? Para que serve? Para que serve a Educação Física? são questões que colocamos para eles. Assim, o aluno vai começar a entender a importância da Educação Física para sua qualidade de vida, além da nomenclatura dos músculos, ossos e articulações. É a base! Depois dessa conscientização, em um segundo momento, o aluno passa para as atividades esportivas. Aí, ele começa a aprimorar as qualidades físicas dentro do esporte. Passamos as regras, os fundamentos básicos, etc. Esses esportes são, basicamente, o voleibol, o basquetebol, o futsal e o handebol. Às vezes também trabalhamos o xadrez, o futebol society e o futebol de campo e o futebol americano. Passando para o segundo ano, a gente já começa a especializar o aluno. Ele já vem com a parte técnica, então a gente começa a colocar para ele a parte tática dos esportes. Sistemas de jogo, de marcação, de ataque e de defesa. No terceiro ano, para finalizar, eles passam para os jogos cooperativos. Subtende-se que eles já saibam jogar e, então, eles são responsáveis por montar sua própria organização para os jogos, onde o professor funciona mais como um auxiliar. Eles montam as equipes e colocam em prática tudo aquilo que viram ao longo dos anos anteriores. No terceiro ano, temos também um pouco da abordagem da saúde no trabalho, uma vez que eles vão sair direto para o mercado. [...] No PROEJA a coisa é bem diferente. Eles têm Educação Física na grade curricular, porque é obrigatório. Porém, todos alunos tem dispensa das aulas. Então, essa é uma discussão que a gente ainda está desenvolvendo aqui na Escola, para que eles tenham acesso há algum tipo de atividade física para a qualidade de vida deles. São alunos mais velhos que normalmente trabalham durante o dia. Eles também precisam de atividade física para a saúde. Talvez a academia de musculação seja uma saída para esses alunos [...]. Sobre o treinamento de equipes esportivas, essa sempre foi uma tradição da Escola. São atividades extracurriculares. Os horários são disponibilizados apenas para alunos matriculados na Escola. Todos podem participar, não há seleção prévia. Atualmente, temos horário para as equipes de voleibol, handebol, futsal, futebol de campo, basquetebol e um grupo de atletismo, tanto no masculino quanto no feminino. Os horários são disponibilizados sempre no vespertino ou à noite (COLABORADOR 9, 2013).

A Escola de Rio Grande, no início do século XXI, vai dar continuidade ao seu processo de expansão e de abertura de cursos em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a Escola que no final dos anos de 1990 ofertava somente o curso de Ensino Médio durante o dia e os cursos Técnicos Subsequentes em Geomática, em Enfermagem, em Refrigeração, em Eletrotécnica e em Informática (antigo Processamento de Dados) à noite, após sua transformação em IFRS vai abrir duas novas opções de cursos Técnicos (em Automação Industrial e em Instrumentação Industrial) além de quatro cursos de Ensino Superior (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Construção de Edifícios; Tecnologia em Refrigeração e Climatização; e Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica).

Nesse movimento, em relação aos cursos de nível médio, todas as modalidades de cursos Técnicos existentes e criadas na Escola, foram reintegradas ao Ensino médio. Assim, em 2013, a Escola ofereceu seis cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (em Automação industrial, em Eletrotécnica, em Fabricação Mecânica, em Informática para internet, em Geoprocessamento, e em Refrigeração e Climatização) todos em turno diurno e com a duração de quatro anos; cinco cursos Técnicos na modalidade Subsequente (em Automação Industrial, em Eletrotécnica, em Informática para Internet, em Refrigeração e Climatização, e em Enfermagem) todos em turno noturno e com a duração de quatro semestres; além de cinco cursos Técnicos na modalidade PROEJA (em Automação Industrial, em Eletrotécnica, em Informática para Internet, em Refrigeração e Climatização, e em Enfermagem) também em turno noturno com a duração de quatro semestres para a realização do Ensino Médio e mais quatro para a realização de um dos cursos Técnicos. Sobre essa expansão ocorrida na Escola, bem como sobre as reformas curriculares do período, o *Colaborador 7* deu o seguinte depoimento:

O que ocorreu aqui na Escola foi o seguinte: nosso ensino sempre foi muito forte, com carga horária alta, então, no momento que passamos a oferecer o Ensino Médio puro, os alunos começaram a procurar a Escola apenas por esse Ensino Médio puro, público e de qualidade. Os cursos Técnicos noturnos foram, por assim dizer, meio que abandonados. Bom, assim, uma das maneiras que se achou para ter mais alunos no ensino Técnico, que é a finalidade da Escola, foi nesse processo de reintegração, fazer um ensino Integrado com a duração de quatro anos, porque assim os alunos que querem só o Ensino Médio puro vão pensar duas vezes entre fazê-lo aqui ou em escolas comuns onde o Ensino Médio dura somente três anos. Isso limita um pouco a procura do aluno do Ensino Médio puro e deve aumentar a procura do aluno que quer realmente o curso Técnico. Foi a nossa alternativa. A resposta teremos somente daqui há alguns anos. Outro ponto que deve colaborar para o retorno do aluno aos cursos Técnicos da

Escola, é justamente a abertura dos novos cursos Técnicos e de Ensino Superior em áreas associadas. Isso faz com que o aluno possa cursar o Técnico e o Superior aqui, em áreas semelhantes, sem a necessidade de ir até a Universidade. A Universidade fica mais direcionada ao aluno do Ensino Médio puro (COLABORADOR 7, 2013).

Em 2013, na Escola de Rio Grande, a disciplina de EFi esteve presente em todos os cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (incluindo os de PROEJA). Contudo, de forma semelhante ao ocorrido em Bento Gonçalves e em Sertão, parece haver uma grande diferença entre a disciplina nessas realidades. Enquanto nos cursos Integrados destinados ao público regular (diurno) a disciplina está presente nos três primeiros anos do curso com carga horária de dois períodos semanais, no PROEJA (curso noturno) a disciplina está presente apenas nos quatro primeiro semestres (total de oito semestres) com carga horária semanal de uma hora. Algumas das características encontradas para a EFi nessa Escola, nesses diferentes cursos, são observadas no depoimento do *Colaborador 6*:

A Educação Física aqui, hoje, diferentemente de outros tempos, funciona de uma maneira bem peculiar. As aulas do Integrado são realizadas sempre em turno oposto, no nosso ginásio novinho. A cada semestre, os professores oferecem diferentes oficinas para os alunos. No início do semestre, os alunos sorteiam senhas para escolher as oficinas. Não pode repetir oficinas. Temos diversos tipos de oficina: recreação, ginástica, lutas, futsal, voleibol, handebol, basquetebol, entre outras, tem até oficina de circo. As oficinas também se desdobram ao longo dos semestres (voleibol II, voleibol III) e não há pré-requisito. Isso apenas sinaliza que o conteúdo é diferente. Outra oficina que tem também é a teórica, sempre uma por semestre, para os alunos que não podem ou não querem fazer a prática. Essas oficinas são, normalmente, de conhecimentos sobre o corpo, sobre a importância da Educação Física para a saúde e sobre educação postural. Temos duas avaliações em cada oficina, já que as notas são bimestrais. [...] Meninos e meninas podem fazer uma mesma oficina e até podem fazer juntos, alunos de diferentes anos do curso. [...] Temos ainda os treinamentos. Todos aqui em nosso ginásio também. Normalmente convidamos para treinar os alunos que se destacam nas aulas. Os alunos podem treinar mais de uma modalidade. [...] No PROEJA é bem diferente, como as aulas são à noite, os alunos são mais velhos e muitos deles trabalham durante o dia, eles tem dispensa das aulas. Temos muita dificuldade em atender esses alunos. Isso é um problema. (COLABORADOR 6, 2013).

Diferentemente do ocorrido nas outras três Escolas, o final dos anos 90 e início dos anos 2000 na Escola de Porto Alegre foi marcado pela opção de ofertar somente cursos Técnicos na modalidade Subsequente, independentemente do turno do curso. Contudo, a partir do momento em que a Escola se desvinculou oficialmente da UFRGS e aderiu ao IFRS, o *Campus* Porto Alegre iniciou uma nova fase de expansão e de reformulação de cursos, no

intuito de contemplar as diretrizes educacionais para os IFETs, buscando oferecer Educação Profissional em todas as modalidades e níveis de ensino. Dessa forma, a Escola de Porto Alegre que em 2008 ainda oferecia somente Cursos Técnicos Subsequentes (13 ao todo); em 2013, além dos 16 cursos Técnicos Subsequentes/Sequenciais (em Administração; em Biblioteconomia; em Biotecnologia; em Contabilidade; em Enfermagem; em Informática; em Instrumento musical; em Meio ambiente; em Panificação e confeitaria; em Química; em Redes de computadores; em Registro e informação em saúde; em Saúde bucal; em Secretariado; em Segurança do trabalho; e em Transações imobiliárias); já oferecia também dois cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade PROEJA (em Vendas e em Administração); além de diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores e cinco cursos Superiores (Licenciatura em Ciências da Natureza - Biologia e Química; Licenciatura em Pedagogia; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Processos gerenciais; Tecnologia em Sistemas para Internet). Sobre essas transformações ocorridas na Escola apresento o depoimento do *Colaborador 5*:

Esse processo iniciou quando a Escola Técnica passou ao sistema dos Institutos Federais. Enquanto Escola Técnica da UFRGS, sempre acreditamos que nosso papel estava voltado para o ensino Técnico de nível médio. Afinal, o Ensino Superior era tarefa da Universidade. Com a separação, o Instituto abriu a possibilidade de ofertar cursos Superiores também. Dessa forma, aos poucos, fomos abrindo cursos Superiores na Escola. Mas ainda, nosso foco principal de demanda é, por tradição, os cursos Subsequentes. Aos poucos estamos abrindo também, os cursos Integrados, de acordo com as diretrizes dos Institutos, porém, por enquanto só no PROEJA, pois não temos o interesse no Ensino Médio, esse não é o nosso foco (COLABORADOR 5, 2013).

A abertura dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade PROEJA (em Vendas e em Administração) possibilitou o retorno da EFi às grades curriculares dos cursos Técnicos da Escola de Porto Alegre. Dessa forma, em 2013, depois de aproximadamente uma década de ausência, a EFi foi encontrada novamente nas grades curriculares desses cursos (ambos noturnos), porém com características bastante peculiares. No curso Técnico integrado em Vendas, que tem a duração de seis semestres, a EFi aparece nos dois primeiros semestres do curso, com carga horária de 20 horas semestrais. Já no currículo do curso Técnico em Administração, que também tem a duração de seis semestres, a disciplina aparece apenas no primeiro semestre, com carga horária de 40 horas. Apesar da baixa carga horária destinada à EFi nesses cursos noturnos, não foi encontrado o registro de alunos dispensados das aulas nos diários de classe. Ainda, nos planos de ensino para a

disciplina foi possível perceber uma ruptura com o modelo tradicional de EFi apoiado em aulas práticas a partir de práticas esportivas, verificado nas outras Escolas.

Diferentemente do que ocorre nas outras Escolas e até mesmo do que ocorreu na Escola de Porto Alegre em outros períodos históricos, os conteúdos descritos nos planos de ensino estão associados à compreensão dos aspectos ergonômicos de movimentos e posturas, a exercícios de relaxamento e compensação muscular, a compreensão das relações entre trabalho e lazer, e ao entendimento da atividade física como possibilidade de manutenção da saúde e promoção da qualidade de vida; com o objetivo de permitir ao aluno um melhor auto-conhecimento do seu corpo e dessa forma obter melhores resultados no seu dia-a-dia profissional, doméstico, na recreação e no lazer. A justificativa para essa Proposta aparece no depoimento do *Colaborador 4*:

Nossas aulas de Educação Física tem um componente teórico desde longa data, até porque o *Campus* não possui estrutura física ideal para a prática da Educação Física; alias, nunca possuiu. Somente nesse ano recebemos uma academia de musculação. Além disso, o PROEJA é um público diferente; são pessoas mais velhas e que trabalham. Para eles, a prática esportiva simples não parece fazer o mesmo sentido (COLABORADOR 4, 2013).

Dentre as quatro Escolas investigadas, a Escola de Porto Alegre é a única que, no ano de 2013, ainda não possuía Ginásio Poliesportivo próprio ou área externa livre para a prática de atividade física. Contudo, curiosamente, nessa Escola também foram encontrados registros acerca do treinamento de equipes, principalmente, de Futsal e de Jogos escolares (entre os cursos). Esses registros indicam que tanto os treinamentos quanto os Jogos escolares eram realizados em Ginásio Municipal próximo ao *Campus*, preferencialmente, aos finais de semana.

7. O PROCESSO ADAPTATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO CURRÍCULO DE ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL

A partir do agrupamento e da descrição das características apresentadas pela EFi no currículo das Escolas Profissionalizantes estudadas em diferentes períodos históricos (reconstrução histórica), dei início ao movimento analítico-interpretativo sobre o processo adaptativo da EFi a essas Escolas. Tal movimento esteve imbuído em evidenciar como elementos peculiares à constituição dos currículos das Escolas Profissionalizantes influenciaram as características da EFi nessa realidade escolar. Nesse sentido, foram evidenciados tanto elementos “externos” à realidade escolar, relacionados à política educacional para a Educação Profissional (marcos regulatórios; formação propedêutica vs. formação profissional), quanto elementos “internos” à realidade das Escolas estudadas (origem da Escola; cursos ofertados; corpo discente; infraestrutura física). Certamente, esses não foram os únicos elementos que influenciaram as características da EFi nessas Escolas ao longo de todo esse período histórico, porém foram os elementos destacados nesta análise. Tais elementos, tampouco, apareceram sempre com a mesma força ao longo da história, ou de forma fragmentada, por isso a opção por apresentar neste Capítulo sempre a relação entre esses elementos influenciadores, nos diferentes períodos históricos. Assim, o movimento analítico-interpretativo realizado nesta Tese é apresentado em quatro momentos distintos nas Seções: 7.1 “O movimento de migração de uma EFi, de tradição escolar propedêutica, para o currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal”; 7.2 “O início do processo adaptativo da EFi ao currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal”; 7.3 “O processo adaptativo da EFi às transformações curriculares de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal na década de 1990”; 7.4 “O processo adaptativo da EFi às transformações curriculares de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal no século XXI”.

7.1 O movimento de migração de uma EFi, de tradição escolar propedêutica, para o currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal.

Os primeiros documentos oficiais que foram encontrados e selecionados nas Escolas neste trabalho analisadas se referem à organização curricular dos cursos profissionalizantes ofertados entre as décadas de 1960 e 1970. Independentemente da Escola e da especialidade na qual o curso era oferecido, os currículos apresentavam uma mesma organização:

disciplinas de Cultura Geral; disciplinas de Cultura Técnica; e Práticas Educativas. Como uma Prática Educativa, no entanto, a EFi esteve presente no período apenas no currículo das Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão, às quais de origem Agrotécnica, ofereciam seus cursos em turno integral, durante o dia. Nesses currículos, a EFi apresentou as seguintes características: era realizada de duas a três vezes por semana, apresentava apenas o registro de frequência às aulas nos históricos escolares dos alunos, e, ainda, de acordo com diário de classe encontrado na Escola de Bento Gonçalves e com depoimento recolhido na Escola de Sertão, as aulas ministradas eram prioritariamente práticas, a partir da realização de exercícios físicos regulares e de atividades esportivas, em turmas distintas para meninos e meninas. Diferentemente do ocorrido nas Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão, nas Escolas de Porto Alegre e de Rio Grande - de origem Comercial e Industrial, respectivamente - às quais ofereciam seus cursos à noite, a EFi não foi encontrada.

A proposta de um currículo formado por disciplinas de Cultura Geral; disciplinas de Cultura Técnica; e Práticas Educativas, nos marcos regulatórios educacionais brasileiros, foi encontrada pela primeira vez ainda na década de 1940, nas Leis Orgânicas destinadas ao ensino Secundário propedêutico e profissionalizante promulgadas durante a Reforma de Capanema (BRASIL, 1942a; 1942b; 1943; 1946a; 1946b). A década de 1940 no Brasil foi marcada pelo Estado Novo (1937-1945), regime de Governo instituído por Getúlio Vargas, após golpe de estado. Depois de sete anos como Presidente provisório (1930-1936), em um país caracterizado pelas discrepâncias regionais, ao instituir o Estado Novo, Getúlio Vargas deu sequência ao seu plano de governo baseado no fortalecimento do nacionalismo e na centralização dos poderes pelo Estado (PILETTI; ARRUDA, 2007).

Nesse sentido, durante o Estado Novo, Vargas primeiramente outorgou uma nova Constituição Federal (1937), atribuindo amplos e irrestritos poderes ao governo federal, e, posteriormente promulgou uma série de Leis, às quais destituíram boa parte da autonomia dos estados e dos municípios, no intuito de homogeneizar as legislações em nível nacional (PILETTI; ARRUDA, 2007). No ramo educacional, as principais regulamentações do período conhecidas como Leis Orgânicas, foram determinadas no início dos anos 40, pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema (Reforma de Capanema). Tais regulamentações estiveram prioritariamente preocupadas com a reforma do ensino de nível secundário (o qual atualmente corresponde do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio), por ser este o ramo de maior quantitativo nas escolas do país (CORRÊA, 2009). Em relação à Educação Profissional, as Leis Orgânicas representaram o reconhecimento dos

cursos Ginásial e Técnico de vertente profissionalizante, por parte do sistema de ensino nacional, como cursos de nível Secundário.

Em cada uma das cinco Leis Orgânicas promulgadas nesse período, Capanema tratou de reconhecer e organizar as diferentes vertentes educacionais do Ensino Secundário no país: Lei Orgânica do Ensino Secundário (cursos Ginásial, e Colegial clássico e científico de vertente propedêutica), Leis Orgânicas do Ensino Agrícola, do Ensino Comercial, e do Ensino Industrial (cursos Ginásial e Técnico de vertente profissionalizante); além da Lei Orgânica do Ensino Normal (cursos de formação de professores para o ensino primário). De forma muito semelhante à Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº4.244/1942a), a qual organizou os currículos dos cursos de vertente propedêutica em disciplinas Gerais e Práticas Educativas; nas três Leis destinadas ao ensino de vertente profissionalizante (Decretos-Lei nº 4.073/1942b; 6.141/1943; e 9.613/1946), consta que os currículos dos cursos Técnicos seriam formados, também, por disciplinas de Cultura Geral e Práticas Educativas; além de disciplinas de Cultura Técnica. Nesse sentido, como as disciplinas de Cultura Geral eram destinadas a servir de base para o desenvolvimento intelectual e a culturalização geral dos alunos, e as Práticas Educativas à formação física, religiosa, moral e cívica dos estudantes; a única diferença entre os currículos dessas vertentes era o espaço destinado às disciplinas de Cultura Técnica, as quais deveriam capacitar intelectualmente e instrumentalizar os alunos para a inserção direta no mercado de trabalho (BRASIL, 1942a; 1942b; 1943; 1946a; 1946b).

Embora a década de 1960 no ramo educacional tenha sido marcada por outro importante marco regulatório - a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº4.024/1961) - a tramitação desta Lei levou cerca de treze anos, uma vez que seu texto original (anteprojeto) foi apresentado ao Congresso Nacional logo após o final do Estado Novo, em 1948 (MONTALVÃO, 2010). Assim, o que pode ser observado é que muito pouca coisa foi alterada entre os princípios e fundamentos de organização dos currículos de Escolas Propedêuticas e Profissionalizantes que orientaram a proposta das Leis Orgânicas na década de 1940 para os princípios e fundamentos de organização curricular dessas Escolas na LDB de 1961. Em relação ao currículo dos cursos de nível médio (antigo Ensino Secundário das Leis Orgânicas), por exemplo, consta na LDB de 1961 que os cursos de vertente propedêutica seriam formados por Disciplinas e por Práticas Educativas. Ainda, de forma quase idêntica às orientações presentes nas Leis Orgânicas, a LDB de 1961 apresenta que o currículo dos cursos de vertente técnico-profissionalizante seriam formados por disciplinas do curso Ginásial ou Colegial Secundário (de vertente propedêutica) e Práticas Educativas; além das disciplinas específicas do ensino Técnico (BRASIL, 1961).

Dessa forma, as características da EFi observadas no currículo dos cursos Técnicos das Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves e Sertão na década de 1960, como uma Prática Educativa, apresentaram forte influência das primeiras orientações que a definiram como tal, estabelecidas pelas Leis Orgânicas do Ensino Secundário propedêutico ainda na década de 1940. Tanto o registro apenas da frequência às aulas de EFi nos históricos escolares dos alunos (a comprovação de frequência à EFi habilitava o aluno para a prestação dos exames finais), quanto a realização de aulas prioritariamente práticas (a partir de exercícios físicos) em turmas distintas para meninos e meninas (grupos homogêneos) são orientações presentes na Lei Orgânica do Ensino Secundário propedêutico, em 1942 (BRASIL, 1942b).

Segundo Corrêa (2009), a aparição da EFi nas Leis Orgânicas como uma Prática Educativa obrigatória no Ensino Secundário para os alunos até a idade dos 21 anos foi utilizada a serviço dos interesses do Estado, tanto para fortalecer o projeto de assepsia social (ideais médico-higienistas), quanto pela preocupação com o adestramento físico da juventude para a defesa da pátria e para o trabalho e o desenvolvimento do país (ideais militaristas). De acordo com a autora, nesse contexto histórico-social e cultural, a EFi escolar, como uma atividade prática de natureza instrumental deveria diferenciar a educação corporal da juventude masculina da educação corporal da juventude feminina, o que fica evidente nas propostas educacionais de separação em turmas masculinas e femininas de EFi. Além disso, as aulas deveriam ser evitadas por aqueles que já estivessem em idade para o trabalho, ou seja, para os maiores de 21 anos, pois os exercícios físicos poderiam causar desgaste ou exaustão a esses indivíduos, diminuindo sua produtividade.

Essas orientações estavam fortemente associadas à tradição escolar propedêutica da EFi - de realização de exercícios físicos com o intuito de intervir sobre o corpo para o seu melhor funcionamento - desde o início do século XX; visto que, somente estavam descritas na Lei Orgânica voltada para a regulamentação do Secundário, de vertente propedêutica (BRASIL, 1942b). Nas demais Leis, voltadas para a regulamentação do ensino profissionalizante, a EFi também aparecia como uma Prática Educativa obrigatória para os alunos com menos de 21 anos de idade, porém, sem qualquer diretriz adicional. Dessa forma, parece que os cursos Técnicos das Escolas Profissionalizantes, definidos como ramificações do Ensino Secundário nesse período, simplesmente “copiaram” as diretrizes para a oferta dessa Prática Educativa, bem como o modelo de EFi já existente nas Escolas Propedêuticas.

Poucas orientações, porém com significado semelhante, são encontradas para a EFi como uma Prática Educativa na LDB de 1961. Tal Lei, apenas ressalta a obrigatoriedade da EFi para os alunos dos cursos primário e médio (antigo Secundário), apenas reduzindo dos 21

anos para os 18 anos a idade dos alunos dispensados, independente do tipo de Escola que frequentassem (Propedêutica ou Profissionalizante). De acordo com Souza Júnior e Darido (2009) esse marco regulatório reforça a indicação de que a EFi nesse período histórico, esteve fortemente voltada e preocupada apenas com a capacitação física dos jovens brasileiros, uma vez que, o único indicativo para a interrupção dessa prática educativa nas escolas, estava direcionado aos alunos que, supostamente, necessitariam de um maior aporte energético em função de sua inserção no mercado de trabalho e de sua produtividade. Pressupostos estes, também identificados com a tradição escolar propedêutica da EFi.

Todos esses indícios apresentados me levam a sugerir que como uma Prática Educativa, o modelo de EFi de tradição escolar propedêutica - associado a realização de exercícios físicos com o intuito de intervir sobre o corpo para o seu melhor funcionamento - encontrou condições para migrar do “ambiente” das Escolas Propedêuticas em direção ao “ambiente” das Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves e de Sertão na década de 1960 amparada pelos marcos regulatórios educacionais que a definiram como uma prática obrigatória em todas as escolas secundárias (Leis Orgânicas e LDB de 1961). Ainda, como a justificativa para sua presença no currículo dos cursos Técnicos foi a mesma que já vinha sendo utilizada para sua presença no currículo dos cursos de vertente propedêutica, isto é, uma prática física obrigatória; a EFi encontrou condições para migrar para o “ambiente” das Escolas Profissionalizantes, porém com a manutenção de suas características “hereditárias”, de tradição escolar propedêutica.

Apesar de a EFi ter sido regulamentada como uma Prática obrigatória no Ensino Secundário profissionalizante desde as Leis Orgânicas, a presença dessa não foi encontrada nas Escolas de Porto Alegre e de Rio Grande entre as décadas de 1960 e 1970. Tais Escolas de origem Comercial e Industrial, respectivamente, se assemelhavam por oferecerem seus cursos somente à noite, o que conseqüentemente as diferenciavam não somente das Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão, mas também de muitas das Escolas Propedêuticas de nível médio no período. Destinadas à formação (qualificação) de trabalhadores, historicamente, muitas das Escolas Profissionalizantes - principalmente àquelas de origem Comercial e Industrial localizadas em cidades já urbanizadas - ofereceram seus cursos à noite, no intuito de fugir do turno diário regular de trabalho, isto é, para que os indivíduos pudessem trabalhar durante o dia e estudar à noite. Conseqüentemente, boa parte do público que frequentou essas Escolas neste turno tinha idade mais avançada (fator identificado nos históricos escolares encontrados). E, conforme tradição propedêutica da EFi, que tentava migrar para essas Escolas no período, não estava prevista a participação nas aulas de alunos com idade mais

avançada (maiores de 18 anos de acordo com a LDB de 1961). Dessa forma, embora as diretrizes legais para a Educação Profissional abordassem a EFi como uma prática obrigatória nas Escolas Profissionalizantes, a especificidade de oferta somente de cursos Técnicos noturnos, certamente, dificultaram o movimento migratório da EFi ao “ambiente” das Escolas Profissionalizantes de Porto Alegre e de Rio Grande no período.

Outro ponto que pode ter contribuído para a ausência da EFi das Escolas de Porto Alegre e Rio Grande nessa época se deve ao fato de que a EFi que começava a migrar, exigia das Escolas Profissionalizantes um espaço físico específico destinado para a realização das atividades de aula práticas. Uma vez localizadas em regiões urbanizadas, as Escolas Profissionalizantes de Rio Grande e Porto Alegre sempre tiveram espaço físico muito menor quando comparado ao espaço físico das Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão. Aliás, essa foi uma característica que historicamente diferenciou as Escolas Profissionalizantes de origem Agrotécnica das de origem Industrial e Comercial. Certamente, com um espaço físico reduzido, as Escolas de Porto Alegre e Rio Grande, priorizaram, ao longo dos anos, a construção de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, entre outros, ao invés de ginásios poliesportivos ou de outros espaços destinados à prática da EFi. Isso fica claro ao observarmos que a Escola de Rio Grande somente conseguiu construir um ginásio poliesportivo no ano de 2011, enquanto a Escola de Porto Alegre ainda no ano de 2013 não dispunha de ginásio poliesportivo próprio.

7.2 O início do processo adaptativo da EFi ao currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal.

A partir da década de 1970, o que se observou nos documentos encontrados e selecionados foi, somente, uma reorganização do currículo dos cursos Técnicos das Escolas Profissionalizantes analisadas. Dessa forma, os currículos dos cursos Técnicos que anteriormente eram compostos por disciplinas de Cultura Geral, disciplinas de Cultura Técnica, e Práticas Educativas; passaram a ser compostos por disciplinas de Educação Geral e disciplinas de Formação Especial ou Específica. Tal reorganização se deu sem que a proposta educacional desses cursos fosse alterada. Nesse contexto, a Educação Física passou a ser “classificada” como uma disciplina de Educação Geral. Contudo, pode manter a mesma função educativa nesses currículos que lhe foi atribuída enquanto uma Prática Educativa. Assim, como disciplina de Educação Geral, a EFi vai aparecer, pela primeira vez, no currículo de todos os cursos Técnicos ofertados pelas quatro Escolas analisadas, independentemente do

turno (dia ou noite) no qual o curso era oferecido; fortalecida pela sua vinculação direta com a prática esportiva. Diante desse contexto, o processo adaptativo da EFi de tradição escolar propedêutica, ao currículo das Escolas Profissionalizantes vai ser iniciado ainda na década de 1970, e percorrer toda década de 1980 até meados da década de 1990 com características semelhantes.

A década de 1970 no Brasil foi marcada pelo Regime Militar (1964-1985). Tal período ficou caracterizado, dentre outros aspectos, pela promulgação de uma nova Constituição Federal (1967), antecedida e seguida pela promulgação de diversos Atos Institucionais, os quais através da dissolução do Congresso Nacional garantiram amplos e irrestritos poderes ao presidente, colocando um fim a recente Democracia adquirida (PILETTI; ARRUDA, 2007). Dessa forma, tal período também ficou caracterizado pelas constantes manifestações e protestos sociais contra a Ditadura instituída. O plano de governo Militar foi fundamentado por ideais nacionalistas e desenvolvimentistas (PILETTI; ARRUDA, 2007). Nesse sentido, os Militares investiram na realização de grandiosas obras de infraestrutura urbana, como por exemplo, na construção da Ponte Rio-Niterói, dos metrô das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, da usina hidrelétrica de Itaipu, da rodovia Transamazônica, entre outras; as quais, juntamente com o desenvolvimento das indústrias de base do país e com a abertura para a chegada de multinacionais impulsionaram o crescimento econômico brasileiro no início da década de 1970 (PILETTI; ARRUDA, 2007).

No ramo educacional, o período foi caracterizado pela promulgação de uma nova LDB (Lei nº 5.692/1971), a qual idealizou uma reestruturação significativa do sistema de ensino brasileiro. Dentre as principais alterações propostas, destaco o prolongamento do ensino de Primeiro Grau (de quatro anos para oito anos), e a diminuição da duração do ensino de Segundo Grau (de sete ou oito para três ou quatro anos) (BRASIL, 1971b). Além da duração, outra mudança idealizada estava atrelada a concepção de cada uma dessas etapas do ensino, a qual deveria reduzir/eliminar as discrepâncias entre Escolas Propedêuticas e Escolas Profissionalizantes.

Nessa perspectiva, de acordo com a LDB de 1971, enquanto os primeiros quatro anos do ensino de Primeiro Grau deveriam assumir um caráter exclusivamente propedêutico, e os quatro últimos deveriam ser predominantemente propedêuticos; o ensino de Segundo Grau deveria tornar-se predominantemente profissionalizante, para que ao final desta etapa os jovens brasileiros já estivessem preparados para a entrada no mercado de trabalho, e conseqüentemente servir de mão de obra para o fortalecimento do projeto desenvolvimentista, independente da escola que frequentassem (BRASIL, 1971b). Para tanto, deixariam de existir

os currículos escolares puramente propedêuticos no ensino de Segundo Grau. Assim, todos os currículos das escolas brasileiras de nível médio deveriam ter uma mesma formatação, com disciplinas de Educação Geral, de caráter propedêutico; e disciplinas de Formação Especial (BRASIL, 1971b). Esse modelo de organização curricular foi inspirado, justamente, no modelo curricular (disciplinas propedêuticas e disciplinas profissionalizantes) dos cursos Técnicos das Escolas da Rede Federal (D'ANGELO, 2007).

Dessa forma, apesar das alterações propostas pela LDB de 1971 terem provocado à necessidade de uma reorganização nos currículos dos cursos Técnicos das Escolas Profissionalizantes analisadas (os quais passaram a ser compostos por disciplinas de Educação Geral e disciplinas de Formação Especial ou Específica; e não mais por disciplinas de Cultura Geral, disciplinas de Cultura Técnica, e Práticas Educativas), estas não produziram uma ruptura com os princípios educativos dos cursos profissionalizantes de Segundo Grau que eram oferecidos. Assim, o que parece ter ocorrido no currículo dos cursos Técnicos foi somente o seguinte: como a LDB de 1971 assegurou a obrigatoriedade das antigas Práticas Educativas nas escolas brasileiras, sem, no entanto, destinar uma classificação específica para estas na nova organização curricular; as Práticas Educativas (de tradição escolar propedêutica) foram simplesmente incorporadas ao espaço do currículo destinado às disciplinas de Educação Geral, sem a necessidade de alterarem sua finalidade educativa (no caso da EFi).

Diante do exposto, na década de 1970, o movimento migratório da EFi - de tradição escolar propedêutica - ao “ambiente” das Escolas de Porto Alegre e Rio Grande vai ser concluído; e ao longo da década de 1970 e durante boa parte dos anos de 1980 e 1990, a EFi vai estar presente no currículo das quatro Escolas analisadas. A conclusão do movimento migratório bem como o início do processo adaptativo da EFi ao “ambiente” das Escolas Profissionalizantes estudadas, nesse contexto, vai ser fortemente influenciada e favorecida pela política educacional do Governo Militar, principalmente, pelo modelo de EFi escolar idealizado pelos Militares, através do fortalecimento do ideal propedêutico de educação corporal a partir da realização de exercícios físicos para o melhor funcionamento do corpo na EFi; que ocorreu ao se estabelecer uma vinculação direta entre a disciplina e o esporte.

O projeto político nacionalista e desenvolvimentista de governo idealizado pelos militares atingiu o auge do apoio popular com o crescimento econômico do início da década de 1970 e boa parte da imagem de um país que avançava e progredia velozmente (milagre brasileiro e Brasil potência) foi associada ao sucesso obtido pela Seleção brasileira de futebol ao conquistar o tricampeonato da Copa do Mundo em 1970 (CASTELLANI FILHO, 2006). O esporte crescia e se popularizava no Brasil e no mundo, bem como a mídia esportiva e os

meios de comunicação, e, certamente, em grandes eventos internacionais disputados entre nações, como a Copa do Mundo de futebol e as Olimpíadas, o sucesso esportivo era um grande aliado político para qualquer governo (CASTELLANI FILHO, 2006). Além do mais, o modelo de EFi escolar baseado na realização de exercícios físicos a partir de métodos ginásticos proposto desde o início do século XX nas Escolas Propedêuticas já não era socialmente tão atraente quanto a prática esportiva. Dessa forma, o esporte foi oficialmente substituindo a ginástica como a principal atividade da EFi escolar nesse período, sem que a tradição escolar propedêutica de educação corporal da EFi precisasse ser revista, e com o acréscimo de possibilitar a preparação de futuros atletas para representar o país em competições internacionais (BRACHT, 1999).

Nesse sentido, enquanto a LDB de 1971 assegurou a obrigatoriedade da EFi nos currículos dos diferentes estabelecimentos de ensino, e o Decreto nº 69.450/71 orientou a prática da EFi escolar como uma atividade recreativa e desportiva (independente do tipo de Escola); a Lei nº 6.251/75 tratou de apresentar claramente a política nacional para a EFi e para os Desportos: aprimorar a aptidão física da população e elevar o nível técnico-desportivo das representações nacionais. Diante desse contexto, diversas das características apresentadas pela EFi nos currículos das Escolas Profissionalizantes analisadas durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, como por exemplo, a presença da disciplina em todos os anos dos cursos Técnicos de três anos e em pelo menos nos três primeiros anos dos cursos Técnicos de quatro anos (independente do curso ser oferecido durante o dia ou a noite), a carga horária semanal (entre 2 e 3 vezes) em períodos de 50 minutos, e a divisão de turmas masculinas e femininas, seguem rigorosamente as orientações do Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971a).

Assim, os marcos regulatórios educacionais promulgados durante o governo Militar parecem ter facilitado o processo adaptativo da EFi às Escolas Profissionalizantes analisadas, uma vez que, o projeto esportivista de EFi foi bem aceito por estas. Algumas características dessas Escolas como a oferta de cursos durante o dia, o grande número de discentes do sexo masculino, além da possibilidade de internato nas Escolas de origem Agrotécnica possivelmente favoreceram a aceitação do modelo esportivista de EFi por parte da comunidade escolar, além do desenvolvimento das instalações esportivas para o lazer desses alunos em horários alternativos. Prova de que o modelo esportivista facilitou o processo adaptativo da EFi a essas Escolas aparece ao observarmos os planos de ensino encontrados nas quatro Escolas nesse período. Em todas as Escolas analisadas a EFi está presente e nos conteúdos de aula descritos era enfatizada a prática desportiva das mais variadas modalidades como o Futebol, o Futebol de salão, o Voleibol, o Handebol, o Atletismo, o Basquetebol, e a

própria Ginástica, mesmo naquelas Escolas (Rio Grande e Porto Alegre) que não possuíam espaço físico próprio para a prática esportiva. Essa influência também é perceptível ao analisarmos a presença da formação de equipes desportivas nessas Escolas, bem como os relatos de desenvolvimento das instalações esportivas nas Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão. Além da prática esportiva, também foi possível observar nos planos de ensino a preocupação da EFi com a aptidão física dos alunos, ao encontrar nas quatro escolas a descrição de aulas destinadas ao condicionamento físico e a própria aplicação de testes físicos como instrumentos de avaliação dos alunos. Todas essas características apresentadas demonstram a influência dos marcos regulatórios promulgados pelos Militares sobre a EFi que era ofertada nas Escolas Profissionalizantes não somente por mim estudadas, mas também na realidade da EFi que era oferecida em outras Escolas Profissionalizantes da Rede Federal (BENEDETTI, 2008; DA SILVA, 2000; GARIGLIO, 2002; ROSSETO, 2009).

Contudo, o modelo de EFi idealizado pelos Militares ainda apresentava forte identificação com a tradição escolar propedêutica de educação corporal da EFi. Desse modo, o modelo de EFi esportivista sugerido, também não previa nas aulas a participação do aluno trabalhador. Se nas regulamentações educacionais nacionais anteriores (Leis Orgânicas e LDB de 1961) a participação do trabalhador às aulas de EFi havia sido dificultada pela idade (obrigatoriedade apenas para os menores de 21 e de 18 anos, respectivamente) - o que prejudicou o movimento migratório da EFi aos cursos noturnos das Escolas de Porto Alegre e Rio Grande; no Decreto nº 69.450/71 essa limitação ficou ainda mais evidente. Segundo este aparato legal, os alunos de cursos noturnos que comprovassem exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas, poderiam ser dispensados das aulas de EFi (BRASIL, 1971a). Certamente, muitos dos alunos dos cursos Técnicos noturnos das Escolas Profissionalizantes de Porto Alegre e Rio Grande se encontravam nessa condição no período. Desse modo, se os marcos regulatórios facilitaram o processo adaptativo da EFi esportivista aos cursos diurnos dessas Escolas, as condições de dispensa trazidas pelo Decreto nº 69.450/71 tornaram os currículos dos cursos noturnos oferecidos ainda mais inóspitos para o modelo esportivista de EFi que estava sendo implementado.

As Escolas Profissionalizantes de Porto Alegre e de Rio Grande, a partir da década de 1970, passaram a ofertar seus primeiros cursos Técnicos diurnos, e a incluir a EFi como disciplina de Educação Geral tanto nesses novos currículos quanto nos currículos de seus antigos cursos Técnicos noturnos, de acordo com as regulamentações educacionais. Nesse contexto, essas Escolas, diferentemente das Escolas de Bento Gonçalves e Sertão (que só ofereciam cursos diurnos), passaram a oferecer cursos diurnos e noturnos. A criação de cursos

diurnos favoreceu o movimento migratório da EFi - de tradição escolar propedêutica - ao “ambiente” das Escolas de Porto Alegre e Rio Grande no período, bem como a implementação do modelo esportivista da EFi nessas Escolas. No entanto, a EFi também precisou se adaptar aos cursos noturnos. Diferentemente do ocorrido com o processo adaptativo da EFi aos cursos Técnicos diurnos, o processo adaptativo aos cursos noturnos parece ter sido bastante dificultado; uma vez que, apesar da obrigatoriedade da EFi nesses cursos ter sido assegurada pela LDB de 1971, os alunos, em sua maioria, eram dispensados das aulas práticas esportivas (amparados pelo Decreto nº 69.450/71), justamente pelo fato de trabalharem durante o dia. Assim, embora presente no currículo dos cursos noturnos, as aulas de EFi à noite não necessariamente eram realizadas nessas Escolas, visto que, de acordo com os depoimentos e os registros encontrados, os poucos alunos dos cursos noturnos em Porto Alegre e em Rio Grande que não eram dispensados, realizavam as aulas práticas pela manhã ou à tarde juntamente com os alunos dos cursos diurnos. Essa dificuldade de se adaptar aos cursos Técnicos noturnos das Escolas de Porto Alegre e Rio Grande também marcou o processo adaptativo da EFi a essas Escolas durante todo esse período histórico.

7.3 O processo adaptativo da EFi às transformações curriculares de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal na década de 1990.

A partir das diretrizes apresentadas para o ensino de nível médio (antigo 2º grau) na nova LDB (Lei nº 9.394/96) e, posteriormente no Decreto nº 2.207/97, criou-se a necessidade de uma ampla e significativa reforma estrutural nas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. O resultado de tal reforma foi nas Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão, a divisão de seus currículos antigos (com disciplinas propedêuticas e profissionalizantes), em dois: um currículo para os cursos Técnicos (com disciplinas profissionalizantes) e outro currículo para o Ensino Médio (com disciplinas propedêuticas). Nesse movimento, a EFi desapareceu do currículo dos cursos Técnicos das Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão; permanecendo apenas, no currículo dos cursos de Ensino Médio criados nessas Escolas. No entanto, em Porto Alegre não houve a criação do Ensino Médio, pois essa Escola escolheu por permanecer ofertando somente cursos Técnicos. Assim, em Porto Alegre, a “sobrevivência” da EFi permaneceu atrelada a sua capacidade de adaptação ao currículo dos cursos Técnicos diurnos e noturnos dessa Escola. Isso fez com que, ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000, o processo adaptativo da EFi às Escolas de Bento Gonçalves, Rio

Grande e Sertão se diferenciassse de forma significativa do processo adaptativo dessa mesma EFi à Escola de Porto Alegre.

Com o fim do Regime Militar e a efetivação de José Sarney como presidente da República em 1985, iniciou-se uma nova era no quadro institucional brasileiro, consolidada a partir da promulgação de uma nova Constituição Federal (1988). Tal Constituição, dentre outros feitos, reestabeleceu a democracia como forma de Governo (PILETTI; ARRUDA, 2007). Dessa forma, a década de 1990 no país vai ser marcada pelo processo de redemocratização, de reabertura e disputas políticas. Assim sendo, no ramo educacional, o que se verificou foi a intensificação dos debates políticos em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação (MOURA, 2007; 2010).

O resultado desses debates deu origem a uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a Lei nº 9.394/1996. No que diz respeito ao ensino de nível médio, a proposta apresentada por esta nova LDB, ao separar a Educação Profissional da Educação Básica, deixou claro o redirecionamento à dualidade no sistema educacional (Escolas Propedêuticas e Escolas Profissionalizantes). Além do retorno à dualidade educacional, ao estabelecer uma interdependência entre os cursos Técnicos de nível médio da Educação Profissional e o curso de Ensino Médio da Educação Básica, posicionando os primeiros como complementares ao segundo, essa Lei representou a vitória do seguimento social que desejava que o ensino de nível médio obrigatório tivesse caráter puramente propedêutico (MOURA, 2007; 2010). A complementariedade mencionada fica explícita ao observarmos o posicionamento do curso de Ensino Médio (de caráter propedêutico) como a etapa final da Educação Básica, enquanto os cursos Técnicos de nível médio foram apresentados na nova LDB como um apêndice, ou seja, para que o jovem brasileiro recebesse a certificação de concluinte da Educação Básica ele deveria cursar obrigatoriamente o Ensino Médio (de caráter propedêutico), pois através da conclusão de um curso Técnico, somente, essa certificação não mais se daria (BRASIL, 1996).

O projeto de interdependência e de separação entre os propósitos dos sistemas de ensino profissionalizante e propedêutico trazidos pela LDB de 1996 foi reafirmado um ano mais tarde, com o Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto organizou a estrutura e os objetivos da educação profissional em seus diferentes níveis (Básico, Técnico e Tecnológico) de forma totalmente independente da Educação Básica. Ainda, tal Decreto apresentou as estratégias de articulação possíveis entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio propedêutico a partir da possibilidade de cursos com Concomitância Interna e com

Concomitância Externa, para que o aluno dos cursos Técnicos pudesse também receber o diploma de conclusão da Educação Básica (BRASIL, 1997c).

Tais regulamentações educacionais fizeram com que, ao longo da década de 1990, as Escolas Profissionalizantes analisadas passassem por um amplo processo de reestruturação curricular. No entanto, essa reestruturação se deu muito mais em relação a estrutura dos cursos do que em relação à concepção de ensino presente nestes; ou seja, os currículos dos cursos Técnicos foram separados dos currículos dos cursos de Ensino Médio, porém, enquanto os primeiros continuaram voltados para a preparação para a inserção direta no mercado de trabalho, os últimos permaneceram com sua essência propedêutica de preparação para o Ensino Superior (MOURA, 2007; 2010). Nesse contexto, as Escolas Profissionalizantes estudadas seguiram por diferentes caminhos. Enquanto as Escolas de Bento Gonçalves e de Sertão passaram a ofertar cursos diurnos com Concomitância Interna (isto é, Ensino Médio propedêutico em um turno e curso Técnico profissionalizante em outro, sem qualquer relação entre os cursos) dividindo em dois os currículos de seus antigos cursos (Ensino Médio com as disciplinas de vertente propedêutica e cursos Técnicos com as disciplinas de vertente profissionalizante), e a Escola de Rio Grande passou a oferecer somente o curso de Ensino Médio (de vertente propedêutica) durante o dia e se dedicou a oferta de cursos Técnicos Subsequentes/Sequencial (para aqueles que já haviam concluído o Ensino Médio da Educação Básica) à noite; por sua vez, a Escola de Porto Alegre passou a se dedicar apenas a oferta de cursos Técnicos na modalidade Subsequente/Sequencial, mantendo sua característica de uma Escola puramente Profissionalizante. Nesse movimento, as Escolas de Bento Gonçalves, Sertão e Rio Grande tornaram-se Escolas “Híbridas”, ou seja, ofereciam a formação puramente propedêutica no curso de Ensino Médio, e a formação puramente profissionalizante nos cursos Técnicos.

Diante desse contexto, como de acordo com a LDB de 1996, a disciplina de EFi foi considerada componente curricular obrigatório apenas nos cursos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio, de vertente propedêutica), do final dos anos 1990 ao início dos anos 2000, essa disciplina desapareceu do currículo dos cursos Técnicos das Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão (BRASIL, 1996). Permanecendo, no entanto, no currículo dos cursos de Ensino Médio (de vertente propedêutica) criados nessas Escolas “Híbridas”.

Assim, como disciplina da Educação Básica a EFi foi encontrada nas grades curriculares dos cursos de Ensino Médio dessas Escolas respeitando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da própria LDB de 1996, isto é, esteve posicionada na área do currículo destinada aos Códigos, Linguagens e suas

Tecnologias ao lado de disciplinas como o Português, o Inglês e a Literatura, em todos os três anos do curso de Ensino Médio, com carga horária total entre 80 e 120 horas/aula anuais (BRASIL, 1996b; 1998). No entanto, mesmo com a nova posição adquirida no currículo dos cursos de Ensino Médio, e com o crescimento da influência acadêmica da Educação Física sobre a EFi escolar que se deu no período através da publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999a) e da elaboração de diversas propostas pedagógicas na tentativa de romper com o modelo esportivista culturalmente enraizado nas Escolas de todo o país; de acordo com os documentos encontrados e os depoimentos recolhidos muito pouca coisa mudou na prática escolar da EFi nas Escolas “Híbridas” analisadas.

Haja vista que, embora tenha terminado a separação entre turmas masculinas e turmas femininas nas aulas de EFi dessas Escolas, essas continuavam sendo prioritariamente práticas a partir da realização de atividades desportivas como o Atletismo, o Handebol, o Basquetebol, o Voleibol, o Futebol e o Futebol de salão, respeitando a tradição escolar propedêutica da EFi. A cultura esportiva enraizada nessas Escolas Profissionalizantes no período anterior permaneceu fortalecida nesse período, ao observarmos também os registros de equipes esportivas de diversas modalidades, o aumento da quantidade, bem como a melhoria dos espaços físicos escolares destinados às práticas esportivas. Tais constatações me permitem sugerir que as transformações curriculares estruturais (vinculação da EFi ao cursos de Ensino Médio diurnos criados) ocorridas nas Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão, no período pouco influenciaram a realidade da EFi nessas Escolas.

Por outro lado, na Escola de Porto Alegre, a “sobrevivência” da EFi ficou atrelada a sua capacidade de adaptação ao currículo dos cursos Técnicos diurnos e noturnos dessa Escola. A partir das regulamentações educacionais do período, com a separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, o currículo dos cursos Técnicos tornou-se um “ambiente” ainda mais inóspito para a EFi, uma vez que, a presença dessa disciplina somente foi assegurada (obrigatoriedade) nos cursos da Educação Básica (Ensino Médio). Dessa forma, nesse período, a EFi foi desaparecendo dos currículos dos cursos Técnicos da Escola de Porto Alegre, uma vez que, possivelmente, com seu modelo esportivista - de tradição escolar propedêutica - não foi capaz de justificar sua importância para a formação do trabalhador técnico de nível médio nos cursos Técnicos ofertados.

7.4 O processo adaptativo da EFi às transformações curriculares de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal no século XXI.

A primeira década do século XXI no ramo educacional brasileiro foi marcada pela tentativa de reaproximação entre a Educação Profissional e a Educação Básica no ensino de nível médio, fortalecida pela criação dos IFETs na Rede Federal de Educação Profissional. Essa reaproximação trouxe de volta a possibilidade de ofertar aos jovens brasileiros, em um mesmo currículo, a formação propedêutica e a formação técnico-profissionalizante através de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (Decreto nº 5.154/2004). A possibilidade de oferta de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio não está, como ocorreu no período anterior, provocando somente uma transformação estrutural no “ambiente” das Escolas Profissionalizantes; mas também, sinalizando para uma mudança de perspectiva educacional na concepção dos currículos dos cursos Técnicos dessas Escolas. Tais transformações parecem estar influenciando as características da EFi que está presente nessas quatro Escolas.

O século XXI no Brasil tem início com o término do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC) após oito anos de governo, e a entrada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002). O projeto do Governo Lula para a Educação Profissional diferiu bastante do projeto de seu antecessor. Enquanto FHC idealizou a criação de um sistema de Educação Profissional paralelo e independente do sistema de ensino regular obrigatório, isto é, da Educação Básica (a qual assumiu caráter propedêutico); o Governo Lula pretendeu reaproximar a Educação Profissional da Educação Básica, novamente através do ensino de nível médio. Tal movimento de reaproximação foi iniciado em 2004, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Com estrutura bastante semelhante a do Decreto anterior, o novo Decreto manteve a possibilidade de oferta dos cursos Técnicos nas modalidades Concomitante e Sequencial/Subsequente ao Ensino Médio da Educação Básica, mas, principalmente, trouxe de volta a perspectiva de integrar a Educação Profissional Técnica de nível médio ao Ensino Médio da Educação Básica em um único curso: o Ensino Médio integrado (BRASIL, 2004).

Esse desejo de reaproximação entre a Educação Profissional e a Educação Básica no ensino de nível médio trazido pelo Decreto nº 5.154 de 2004, foi reafirmado durante o segundo mandato do Governo Lula, com a promulgação da Lei nº 11.741/2008. Tal Lei evidenciou a perspectiva de reintegração entre a Educação Profissional e a Educação Básica no ensino de nível médio ao alterar o texto original da LDB (nº 9.394/1996), reproduzindo as

orientações e possibilidades de articulação que já haviam sido mencionadas no Decreto nº 5.154/2004. Nesse sentido, no final deste mesmo ano, o projeto de reaproximação entre a Educação Profissional e a Educação Básica ganhou força com a criação dos 38 IFETs. A criação dos IFETs representou outra ampla reforma estrutural e curricular para as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal de Educação Profissional. Dentre estas, são significativas para o ensino de nível médio a obrigatoriedade da oferta de pelo menos 50% das vagas nestas instituições de ensino para alunos desta etapa, bem como a oferta prioritária de cursos Técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2008). Todo esse contexto de regulamentações educacionais fez com que, principalmente, as Escolas Profissionalizantes que aderiram à proposta dos IFETs passassem a oferecer cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio já no final da primeira década do século XXI.

A possibilidade de ofertar o ensino Técnico integrado ao Ensino Médio em um único curso da Educação Básica (re)apareceu na realidade brasileira, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para atender a uma demanda bastante específica da sociedade. De acordo com os autores, a origem dessa proposta está atrelada a um movimento educacional iniciado ainda na década de 1980, o qual defendia uma formação básica no ensino de nível médio que superasse a dualidade da educação brasileira entre a formação cultural geral das Escolas Propedêuticas e a formação técnica das Escolas Profissionalizantes; e que permeava as disputas e os interesses em torno do direcionamento que seria dado ao Ensino Médio pela LDB de 1996. Esses debates apresentaram para o Ensino Médio o conceito de politecnia.

A proposta educacional de um ensino de Segundo Grau unitário através da profissionalização obrigatória trazida pela LDB de 1971, durante o Regime Militar, também tendeu a superar a histórica dualidade educacional nesta etapa educacional, contudo apontando claramente para uma vertente vencedora, a profissionalizante, segundo a qual o Segundo Grau deveria direcionar e especializar os jovens brasileiros para diferentes habilitações/ocupações de acordo com a demanda do mercado de trabalho. No entanto, de acordo com Saviani (2003), o conceito de politecnia não tinha nenhuma relação com esta proposta educacional, nem sequer desejava a vitória de uma das vertentes para o ensino de nível médio (profissionalizante ou propedêutica). De acordo com o autor, um ensino politécnico unitário para o Ensino Médio não estaria destinado a multiplicar as habilitações técnicas no intuito de cobrir todas as formas de atividade profissional da sociedade; mas sim deveria ser construído no intuito de propiciar aos jovens brasileiros tanto uma formação teórica quanto prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo da sociedade moderna, articulando os conhecimentos históricos

constituídos pelas vertentes propedêutica e profissionalizante do ensino de nível médio (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005). De acordo com essa proposta, o jovem brasileiro deveria optar por uma formação técnico-profissionalizante especializada ou por qualquer outro curso do Ensino Superior apenas após a conclusão do Ensino Médio, de caráter politécnico.

A proposta de um Ensino Médio politécnico, nessa condição, de acordo com Moura (2007; 2010) foi bastante criticada, principalmente pela dificuldade econômica que boa parte dos jovens brasileiros enfrentaria ao se habilitar para a entrada no mercado de trabalho somente após a conclusão de um curso Superior ou de um curso Técnico Pós-Médio. Este e outros fatores fizeram com a proposta de um Ensino Médio politécnico fosse rejeitada pela LDB de 1996, e posteriormente pelo Decreto 2.208/1997. Contudo, alguns anos mais tarde, a perspectiva educacional de articulação entre a formação profissional e a formação propedêutica no ensino de nível médio voltou a ganhar força a partir da proposta do Ensino Médio integrado. Nessa perspectiva, esse curso estaria direcionado tanto para a culturalização geral dos jovens brasileiros quanto para sua habilitação técnica em uma área específica de nível médio, contudo, com uma proposta educacional que o difere significativamente da proposta do curso de Ensino Médio propedêutico, bem como das antigas propostas dos cursos Técnicos das Escolas Profissionalizantes (BRASIL, 2007).

De acordo com essa proposta educacional, como pude observar nos documentos encontrados nas Escolas analisadas, na grade curricular dos cursos de Ensino Médio integrado não há qualquer distinção entre as disciplinas de tradição propedêutica e as disciplinas de tradição profissionalizante; como ocorreu em períodos anteriores. Todas as disciplinas são equivalentes e precisam trabalhar de forma integrada a propiciar aos alunos uma formação humana integral utilizando o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007). Esse novo modelo de Ensino Médio integrado tem se mostrado um grande desafio para as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, como verificado nos depoimentos recolhidos, uma vez que, tem desafiado os professores a repensar suas práticas, a planejar em grupo, e a lecionar de forma interdisciplinar, se distanciando dos modelos de cursos Técnicos anteriores dessas mesmas Escolas, onde as disciplinas de tradição escolar propedêutica e de tradição profissionalizante atuavam com objetivos particulares e distintos (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, a possibilidade de oferta de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio não só representa uma nova transformação estrutural nos currículos dos cursos Escolas, como também, demonstra que o currículo desses cursos está passando por um processo de (re)conceptualização, pois já não pode se apresentar como em outros tempos.

Diante desse duplo movimento de transformação estrutural e conceitual dos currículos dos cursos de nível médio dessas Escolas, ainda como componente curricular obrigatório da Educação Básica (LDB de 1996), a EFi vai estar novamente presente em todos os currículos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio criados (tanto naqueles diurnos oferecidos para o público regular; quanto naqueles noturnos oferecidos para o público PROEJA) nas Escolas Profissionalizantes estudadas. Nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio para o público regular (diurnos) das Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão, por exemplo, a EFi aparece nos documentos com dois ou três períodos semanais em todos os anos do curso para os cursos com três anos de duração ou com um período semanal em todos os anos do curso para os cursos com quatro anos de duração. Nesses casos, o que pode ser observado nos documentos encontrados e depoimentos levantados no período que compreende o final da primeira década e o início da segunda década do século XXI, é que apesar de a EFi ainda aparecer apoiada nos conteúdos esportivistas e no modelo de aula prática (tradição escolar propedêutica), a disciplina já está iniciando um processo de “mutação¹⁹” nessas Escolas.

O início desse processo pode ser percebido em algumas das características que começam a aparecer na EFi, como por exemplo, na Proposta de oferta de oficinas diversas em Rio Grande (inclusive com oficinas teóricas), ou ainda, no depoimento dos colaboradores de Bento Gonçalves e Sertão, os quais já admitem na disciplina o desenvolvimento de conteúdos voltados para o ambiente de trabalho (primeiros socorros, educação postural), ou para o ensinamento de conhecimentos gerais (anatômicos e fisiológicos) na área da Educação Física. Tal processo de “mutação” da EFi também pode ser observado em outras Escolas Profissionalizantes da Rede Federal (SOUZA FILHO, 2011). Esse processo que se inicia nessas Escolas, dessa vez, parece estar sendo fortemente influenciado pelo “ambiente” curricular em transformação, uma vez que, as características da EFi que começam a surgir estão intrinsecamente relacionadas com os interesses e propósitos do currículo dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio; ou seja, estão tentando aproximar os interesses de tradição escolar propedêutica da disciplina, do aluno que está sendo formado também para a inserção no mercado de trabalho como um técnico de nível médio.

¹⁹ O termo mutação aqui é tomado de “empréstimo” de sua perspectiva biológica na tentativa de fazer funcionar na análise a representação das mudanças ocorridas nas características da disciplina de EFi devido à sua necessidade de se adaptar a um “ambiente” em transformação (currículo dos cursos Técnicos integrados das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal) (FREEMAN; HERRON, 2009).

Diante do processo de “mutação” que se inicia na realidade dessas três Escolas, as mudanças nas características da EFi que já ocorreram ainda parecem não ter sido suficientes para facilitar seu processo adaptativo ao currículo dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio destinados ao público PROEJA (cursos noturnos). Nesses currículos, a EFi aparece apenas nos primeiros semestres dos cursos (aproximadamente até a primeira metade do curso), e com a carga horária mínima de um período por semana. Contudo, de acordo com os documentos encontrados e os depoimentos recolhidos percebe-se, mais uma vez, a dificuldade adaptativa da EFi esportivista - de tradição escolar propedêutica - aos currículos dos cursos noturnos das Escolas Profissionalizantes, visto que, assim como em períodos anteriores, uma enorme quantidade de alunos dispensados e amparados pela legislação vigente foi identificada nos diários de classe.

Historicamente, enquanto uma atividade meramente prática de tradição propedêutica, a EFi escolar foi dispensável para àqueles indivíduos trabalhadores, de faixas etárias mais elevadas, considerados fisicamente incapazes, ou ainda que estivessem prestando serviço militar (BRASIL, 1971b). No entanto, desde o início da influência acadêmica sobre a EFi escolar na década de 1980 e, principalmente a partir das ideias do Movimento Renovador, esperava-se quebrar com esse paradigma. Esse foi um dos elementos que influenciou o texto da nova LDB, segundo a qual a EFi “integrada à proposta pedagógica da escola”, seria “componente curricular” obrigatório na Educação Básica sendo “facultativa” apenas nos “cursos noturnos” (BRASIL, 1996). De acordo com Souza Júnior (2001), ao elevar a EFi a condição de componente curricular, a nova LDB representou um marco para a EFi brasileira, uma vez que, enquanto componente curricular a EFi estava desafiada a especificar seus conteúdos, selecionar, organizar e sistematizar conhecimentos, no intuito de proporcionar ao aluno mais do que uma atividade física, ou seja, uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, que aliado e mais próximo aos outros componentes curriculares, poderia contribuir com a formação cultural e se legitimar frente a proposta pedagógica das escolas contemporâneas, quebrando com seu paradigma histórico. Nessa concepção, a dispensa/facultatividade das aulas de EFi não mais se justificaria.

Em contrapartida, a manutenção da possibilidade de facultatividade da EFi nos cursos noturnos no texto da LDB de 1996, indicava uma contradição retórica, demonstrando ainda os resquícios históricos de sua tradição escolar propedêutica de percepção da EFi como uma prática de exercícios físicos voltada para a intervenção sobre o corpo para o seu melhor funcionamento. Nesse mesmo caminho, alguns anos mais tarde, a Lei nº 10.793/2003 fortaleceu essa tradição escolar da EFi ao retomar as condições de dispensa/facultatividade

para a prática da EFi aos alunos trabalhadores, maiores de 30 anos, que estivessem prestando serviço militar ou fisicamente incapacitados. Mesmo retirando a condição de dispensa dos alunos dos cursos noturnos, na realidade dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio das Escolas Profissionalizantes para o público PROEJA, onde boa parte dos alunos trabalha durante o dia e tem idade acima de 30 anos, esta Lei, somada a manutenção da proposta pedagógica de EFi apoiada ao modelo esportivista, acaba acarretando no esvaziamento, ou ainda, no cancelamento das aulas de EFi para esse público nessas Escolas. Todo esse contexto sinaliza, uma vez mais, a necessidade de “mutação” das características da EFi ainda presente nessas Escolas Profissionalizantes, para que esta possa aumentar sua possibilidade de se adaptar ao currículo dos cursos noturnos dessas Escolas. Todavia, para que esta “sobreviva” à realidade dos cursos noturnos das Escolas Profissionalizantes parece haver a necessidade de mudanças mais profundas nas características - de tradição escolar propedêutica - da EFi.

Prova dessa necessidade pode ser compreendida ao observarmos o que está ocorrendo no caso da Escola de Porto Alegre. Diferentemente do ocorrido nas outras três Escolas, na Escola de Porto Alegre a EFi, que reapareceu no currículo dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio (PROEJA) noturnos que foram criados após a adesão da Escola ao IFRS, têm apresentado características bastante peculiares. Em Porto Alegre, as aulas noturnas de EFi para o público do PROEJA são preferencialmente teóricas e apoiadas em conteúdos como a Ergonomia e a Educação Postural. De acordo com os documentos encontrados, nessa Escola as aulas de EFi transcorrem à noite normalmente para esse público. Isso mostra que, nesse contexto, as mudanças mais profundas nas características - de tradição escolar propedêutica - da EFi estão favorecendo sua adaptação ao currículo dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio destinados ao público PROEJA (cursos noturnos).

Tais “mutações” ocorridas com a EFi na Escola de Porto Alegre foram, possivelmente, favorecidas por uma série de fatores. Dentre os quais destaco o fato da disciplina de EFi ter desaparecido da Escola no período anterior e ter sido substituída, justamente, pelas disciplinas de Ergonomia e de Educação Postural para os cursos Técnicos (disciplinas ministradas pelo professor de EFi que permaneceu na Escola). Outro fator importante deve-se ao fato de que a Escola de Porto Alegre ainda em 2013 não possuía espaço próprio para a realização de atividades esportivas, como, por exemplo, um ginásio poliesportivo. Esses elementos fazem com que, certamente, a cultura esportivista - associada à EFi - não tenha se enraizado tão fortemente nesta Escola quando comparada às outras três Escolas estudadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da EFi no currículo das Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves e de Sertão foi percebida nos documentos encontrados e selecionados desde a década de 1960, enquanto nos currículos das Escolas de Porto Alegre e Rio Grande a partir da década de 1970. Como a justificativa utilizada para a presença da EFi no currículo das Escolas Profissionalizantes, nesse período, foi a mesma que já era utilizada para a presença da EFi nas Escolas Propedêuticas do país, isto é, uma prática regular de exercícios físicas destinada à intervenção sobre o corpo para o seu melhor funcionamento; o modelo de EFi existente no período, de tradição escolar propedêutica, encontrou condições para migrar do “ambiente” das Escolas Propedêuticas para o “ambiente” das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, sem a necessidade de alterar suas características mais fundamentais.

Desse modo, ao longo das décadas de 1970, 1980 e durante boa parte dos anos 1990, teve início o processo adaptativo do modelo de EFi - de tradição escolar propedêutica - ao currículo das Escolas Profissionalizantes estudadas. A vinculação do modelo de EFi - de tradição escolar propedêutica - à prática esportiva favoreceu a adaptação da disciplina ao currículo das quatro Escolas Profissionalizantes no período. Contudo, algumas dificuldades se imporam ao processo adaptativo da EFi às Escolas de Rio Grande e de Porto Alegre. Tais dificuldades estiveram associadas, principalmente, a “herança” propedêutica da EFi e ao fato de essas Escolas ofertarem, também, cursos Técnicos noturnos nesse período. O modelo esportivista de EFi que migrou e se adaptou, inicialmente, a essas Escolas, não previa nas aulas, justamente, a participação dos alunos de cursos noturnos que trabalhassem durante o dia. Como muitos dos alunos dos cursos Técnicos noturnos das Escolas Profissionalizantes de Porto Alegre e Rio Grande tinham esse perfil, estes acabavam dispensados das aulas, e, assim sendo, as aulas no turno da noite, muitas vezes não ocorriam. Esse fato fragilizava a presença da EFi no currículo dos cursos Técnicos noturnos dessas Escolas.

Regulamentações educacionais promulgadas durante a década de 1990 induziram modificações estruturais no “ambiente” das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal. O resultado dessas modificações foi à divisão do currículo das Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão, em dois: um com finalidade propedêutica (currículo do curso de Ensino Médio) e outro com finalidade profissionalizante (currículo dos cursos Técnicos) (DECRETO N° 2.207/97). Diferentemente do ocorrido nas outras três Escolas, não houve essa divisão na Escola de Porto Alegre, uma vez que, essa manteve a opção pela oferta

apenas de cursos de vertente profissionalizante. Assim, o processo adaptativo da EFi ao “ambiente” das Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão diferiu bastante, nesse período, do processo adaptativo da EFi ao “ambiente” da Escola de Porto Alegre. Enquanto à criação de cursos de Ensino Médio diurnos favoreceu a presença da EFi - de tradição escolar propedêutica - no currículo das Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão, sem que essa precisasse alterar significativamente suas características “hereditárias”; a criação de cursos Técnicos Pós-Médio diurnos e noturnos na Escola de Porto Alegre tornou o currículo dessa Escola bastante inóspito para a EFi. Esse fato fez com que a disciplina, no período, fosse aos poucos desaparecendo do currículo dessa Escola.

Entretanto, logo no início do século XXI, novas regulamentações educacionais, além de uma ampla reestruturação na Rede Federal de Educação Profissional contribuíram para que a Educação Profissional de nível médio fosse reaproximada da Educação Básica, a partir da oferta de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. A criação desses cursos está gerando, não somente uma transformação estrutural nos currículos dessas Escolas, mas também uma transformação na concepção educacional de seus tradicionais cursos Técnicos (cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio). Em meio a essas transformações, a EFi está novamente presente no “ambiente” dessas quatro Escolas. Contudo, dessa vez, essas transformações “ambientais” estão influenciando as características da EFi. Desse modo, no processo adaptativo da EFi ao currículo das Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão é possível perceber o aparecimento de pequenas “mutações” nas características mais essenciais - de tradição escolar propedêutica - dessa disciplina. Essas “mutações” parecem estar ocorrendo na tentativa de romper com o modelo esportivista de EFi - EFi como uma simples prática física - ainda bastante presente nessas Escolas; a partir de uma aproximação da EFi com conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano e/ou voltados à preocupação com a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho (Primeiros Socorros, Ergonomia e Educação Postural). No entanto, tais “mutações” ainda não foram suficientes para facilitar a adaptação da EFi ao currículo dos cursos noturnos dessas três Escolas. Por outro lado, em seu retorno à Escola de Porto Alegre a EFi tem se mostrado bastante adaptada ao currículo dos cursos Técnicos noturnos dessa Escola. Tal adaptação, nessa Escola foi possível a partir de “mutações” profundas nas características - de tradição escolar propedêutica - da EFi, ou seja, da ruptura completa com o modelo esportivista da EFi; e com a aproximação da EFi aos cuidados com a saúde do trabalhador no ambiente de trabalho (Ergonomia e Educação Postural).

Como podemos perceber o contexto histórico-social e cultural que, atualmente, envolve a interação da EFi com o currículo das Escolas Profissionalizantes da Rede Federal analisadas está levando à EFi a um processo de “mutação” nessas Escolas. Ainda me parece muito cedo para afirmar que características da EFi vão se modificar em meio a esse processo, pois não há como prever que “mutações” serão benéficas, nem mesmo que “mutações” poderão vir a ser “maléficas”. Contudo, uma coisa é certa, um importante processo de “mutação” está sendo iniciado para a EFi nessas Escolas.

9. REFERÊNCIAS LITERÁRIAS

ALLMARK, P. The Ethics of Research with Children. **Nurse Researcher**, v.10, p.07-19.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. Usos e Abusos do Estudo de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set/dez, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. 6ª Lisboa: Editora 70, 2011.

BENEDETTI, A.P. **Educação física no ensino médio: um estudo de caso numa escola técnica**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2008.

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

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: **Política, investigação e intervenção: educação física escolar**. Vitória: Proteoria, 2001.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v.48, p.69-87, 1999.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí; 2008. p.150-157.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 30 de Dezembro de 2008a. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**.

_____. Lei nº 11.741 de Julho de 2008b. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, nov., 2007.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006a. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências**.

____. Decreto nº 5.773, de 09 de Maio de 2006b. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.**

____. Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.**

____. Lei nº 10.793 de 1º de Dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências.**

____. MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 1999 (Área: Linguagens, Códigos e sua Tecnologias – Educação Física).

____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 1998a (Área: Educação Física; Ciclos 3 e 4).

____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº3, de 26 de junho de 1998b. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 1997a (Área: Educação Física; Ciclos 1 e 2).

____. Decreto Federal nº 2.406 de 27 de Novembro de 1997b. **Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica).**

____. Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997c. **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.**

____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

____. Lei nº 8.948 de 08 de Dezembro de 1994. **Dispõe sobre a Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.**

____. 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.**

____. Lei nº 6.545 de 30 de Junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.**

____. Lei nº 6.251 de 8 de outubro de 1975. **Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências.**

____. Decreto nº 69.450, de 01 de Novembro de 1971a. **Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.**

____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971b. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

____. Lei Ordinária nº 1.076 de 31 de Março de 1950. **Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito a matrícula nos cursos clássico e científico e da outras providencias.**

____. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946a. **Lei orgânica do ensino agrícola.**

____. Decreto-lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946b. **Lei orgânica do ensino normal.**

____. Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. **Lei orgânica do ensino comercial.**

____. Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942a. **Lei orgânica do ensino secundário.**

____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b. **Lei orgânica do ensino industrial.**

____. **Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.** Créa nas capitães dos Estados as Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola.** 3ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Out-Dez; 15(4): 679-684, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus; 2006.

CHARMAZ, K. Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations. *Qualitative Health Research*, 14 (7): 976-993, 2004.

CHEEK, J. Situating postmodern thought. In: **Postmodern and poststructural approaches to nursing research**. London: Sage (p.17-36), 2000.

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

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez; 2005. p. 83-105.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, D.A. A Educação Física Escolar na política educacional dos governos de Getúlio Vargas. <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n.138, nov., 2009.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP/Brasília/DF: FLACSO, 2005.

D`ANGELO, M. **Escola técnica federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2007.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v.5, n.2, Dez. 1999.

DARIDO, S.C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DA SILVA, M.C. **A educação física no ensino médio e técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

DOS SANTOS, J.A. A trajetória da educação profissional. In: **500 anos de educação no Brasil**. São Paulo: Editora Autêntica, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, S; HERRON, J.C. **Análise Evolutiva**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE DA SILVA, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez; 2005. p. 21-56.

GARIGLIO, J.A. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v.23, n.2, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e da Educação Física brasileira. 8ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GONZÁLEZ, F. et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, 2013.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais“ e o “ainda não””: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p.10-21, 2010.

_____. Entre o “não mais“ e o “ainda não””: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, 2009.

_____. Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **Anais do III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, Santa Maria, set. 2006.

GONZÁLEZ, F.J.; FRAGA, A.B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim-RS: Edelbra, 2012.

GOODSON, I.F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.

GATTI JÚNIOR, D. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.42-71, jan./jun., 2009.

KRAVCHYCHYN et al. Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.14, n.1, p.107-118, jan./abr. 2011.

KUENZER, A.Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2ª Ed., São Paulo: Corte, 2001.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LANGER, S. Qué hace cualitativo a um estudio? In: EISNER, E. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós, 1998.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E., G. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: DENZIN, N.K.; Lincoln, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research** 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, p. 163-188.

LINHALES, M.A. Esporte e escola: astúcias na energização do caráter dos brasileiros. In: PRIORE, M.D.; MELO, V.A. (Orgs.) **História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da educação física. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M.A. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr/jun. 2010.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2000.

MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo e... mente.** 19ª Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MENDES, M.I.B.S; MÓBREGA, T.P.; MELO, J.P.; MEDEIROS, R.M.N. Reflexões sobre o fazer pedagógico da educação física. **Motriz**, v.16, n.1, jan/mar 2010.

MOLINA, R.K.M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, N.S.A. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2ª Ed., Porto Alegre: Editora UFRGS/Sulina, 2004.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, ano2, n.3, p.1-21, 2010.

MOREIRA, A.F.B. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. In: VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1994, Goiânia. Anais...Goiânia: Cegraf-UFG, 1994. P.273-290.

MOREIRA, W.W. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MOURA, Dante Henrique. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

OLIVEIRA, V.M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

OTRANTO, C.R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**. Ano I, nº1, 2010.

PACKER, M. The qualitative research interview. In: **The Science of Qualitative Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**, 2013.

PILETTI, N.; ARRUDA, J.J.A. **Toda a História: História Geral e do História do Brasil**. 13ª ed. Porto Alegre: Atica, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1ª Ed., Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROCHA, G.O.R. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, L.A.O. (Org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSSETTO, L.V. **A educação física no ensino agrícola federal do rio grande do sul**: um estudo a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, C. Reflexões sobre o corpo e a Educação Física. <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n.126, nov., 2008.

SANTOS, L.C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. São Paulo: Autores associados; 2003.

SILVA, E.M.; FRAGA, A.B. A história da Educação Física na Educação Profissional: entrada, saída e retorno à Escola federal de Porto Alegre. **REBEF**, 2014 (artigo aceito para publicação).

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C.L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA FILHO, M. **A configuração da educação física no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN**: contexto e perspectivas atuais. 2011. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA JÚNIOR, O.M.; DARIDO, S.C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**. v.12, n.2. mai/ago 2009.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, F.E. (Org.) **Educação física escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. P.81-92.

STREGA, S. The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. In: L. Brown & S. Strega (Eds.). **Research as resistance**. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 25, n.2, p.9-20, 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. e RANZI, S.M.F. **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TANGUY, L. A questão da cultura técnica na escola. **Educação e realidade**, v.14, n.2, p.58-68, 1989.

TANI, G. **Educação física escolar**: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo voluntariamente em participar do estudo “A Educação Física como componente curricular na educação profissional: continuidades e descontinuidades entre as antigas Escolas Profissionalizantes e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.”

Declaro estar ciente de que o estudo será desenvolvido pelo Professor Eduardo Marczwski da Silva, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e tem como objetivo principal compreender as continuidades e descontinuidades no processo de legitimação do componente curricular Educação Física: das Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão aos *Campi* Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão do IFRS.

Eu, por meio deste, autorizo o Prof. Eduardo Marczwski da Silva a realizar os seguintes procedimentos:

- Entrevistar-me a partir de um questionário semiestruturado sobre a minha vida profissional nesta instituição de ensino;
- Solicitar uma nova entrevista, caso necessário, para esclarecimentos de questões relativas à primeira entrevista;
- Gravar o áudio da(s) entrevista(s) para posterior transcrição e utilização como depoimento oficial em seu projeto de Doutorado.

Tal autorização será dada mediante as seguintes condições:

- Em qualquer momento da entrevista, eu poderei me retirar da pesquisa sem prejuízo algum;
- Cada entrevista terá a duração máxima de 30 minutos;
- Todos os dados relativos à minha pessoa serão confidenciais;
- No momento da publicação, não será realizada associação entre os dados publicados e a minha pessoa;
- Em toda publicação referente ao estudo, um codinome será utilizado para que não identifiquem a pessoa que está falando;

- Eu entendo que não haverá compensação monetária pela minha participação nesse estudo;
- Eu entendo que posso realizar contato com o Prof. Eduardo Marczwski da Silva, para quaisquer problemas referentes à minha participação no estudo, ou caso eu sentir que haja violação dos meus direitos, através do telefone (0XX51) 9113-4627.

_____, _____ de _____ de _____.

Nome completo do colaborador: _____

Assinatura do colaborador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Telefone: (51) 3308 3629.

Av. Paulo Gama, 110/ 7º andar.

Porto Alegre – RS.

ANEXO II
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Diretor de Ensino,

Eu, Eduardo Marczwski da Silva, Professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS, venho por meio desta, solicitar permissão para realizar o levantamento de dados de meu projeto de Tese (aprovado pela COMPESQ/UFRGS em 20/12/2012) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do rio grande do Sul - *Campus* _____.

O projeto intitulado “A Educação Física como componente curricular na educação profissional: continuidades e discontinuidades entre as antigas Escolas Profissionalizantes e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul” têm como principal finalidade evidenciar elementos que influenciaram as características históricas apresentadas pela disciplina de Educação Física nas Escolas Profissionalizantes de Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão do IFRS.

Para tanto, solicito acesso a documentos oficiais como: currículos, diários de classe, históricos escolares, boletins, projetos de curso e planos de ensino que me permitam reconstruir as características históricas da disciplina de Educação Física nesta instituição de ensino. Solicito também, permissão para entrevistar professores e funcionários no ambiente da Escola. Ainda, solicito permissão para filmar/fotografar a infraestrutura física da instituição bem como o material de apoio didático direcionado para a disciplina de Educação Física. Ambos os procedimentos serão por mim realizados e não acarretarão nenhum prejuízo ao bom funcionamento do *Campus*.

Atenciosamente,

Prof. Eduardo Marczwski da Silva - SIAPE n° 018178332.

De acordo,

ANEXO III
ROTEIRO DE QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA

BLOCO A) Caracterização dos colaboradores:

1. Você poderia, primeiramente, fazer uma apresentação descrevendo sua trajetória acadêmico/profissional?
2. E em relação a sua trajetória profissional nesta instituição de ensino? Em que ano iniciou? Em qual disciplina?

BLOCO B) Tipos de cursos oferecidos pela Escola:

1. Que cursos eram oferecidos pela Escola à época de sua entrada? Em quais turnos?
2. Que cursos desapareceram da Escola desde então?
3. Que cursos surgiram na Escola desde então?
4. A disciplina de Educação Física era oferecida em algum desses cursos?

BLOCO C) Característica dos currículos:

1. Esse cursos eram de nível médio ou superior?
2. Que tipo de disciplinas eram ofertadas nesses diferentes cursos, profissionalizantes e/ou propedêuticas?
3. Como a disciplina de Educação Física aparecia nesses currículos?

BLOCO D) Características das aulas de Educação Física:

1. Inicialmente, onde eram realizadas as aulas de Educação Física?
2. Ao longo dos anos, houve mudança de local?
3. Inicialmente, como eram realizadas as aulas de Educação Física?
4. Ao longo dos anos, houve mudança na prática pedagógica da disciplina?