

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA : UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DO RIO DE JANEIRO
(1851 - 1939)**

Marcus Vinicius Marques Ferraz

JANEIRO DE 2001

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO DE
CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DO RIO
DE JANEIRO (1851-1939)**

Por Marcus Vinicius Marques Ferraz
sob a orientação da
Prof. Dra. Edil Vasconcellos de Paiva

**Dissertação apresentada ao mestrado em
educação da Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do grau de mestre em Educação.**

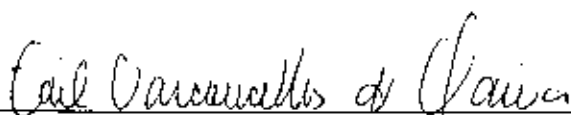
Rio de Janeiro
Jan./2001

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

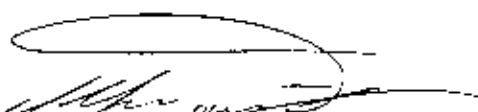
Dissertação: "A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO DE
CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA HISTÓRIA DO
ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DO RIO
DE JANEIRO (1851-1939)".

Elaborada por: MARCUS VINICIUS MARQUES FERRAZ.

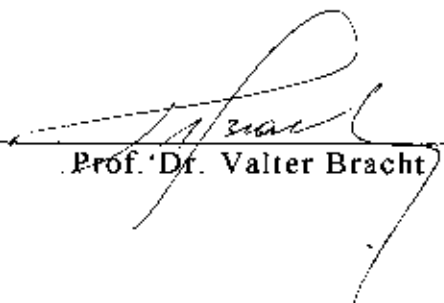
Aprovada pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 05 de março de 2001.



Orientadora da Dissertação
Prof^a Dr^a Edil Vasconcellos de Paiva



Prof. Dr. Alfredo Gomes de Faria Junior



Prof. Dr. Valter Bracht

**Para minhas amigas Ana Maria Marques
Ferraz e Mônica Dias Gualda Pereira,
que acreditam, confiam e estão comigo
para o que der e vier.**

Grato à Edil Vasconcellos pelo voto de
confiança, sem o qual este trabalho não seria
possível.

“Para compreender a psicologia da rua não basta gozar-lhe as delícias como se goza o calor do sol e o lirismo do luar. É preciso ter espírito vagabundo, cheio de curiosidades malsãs e os nervos com um perpétuo desejo incompreensível, é preciso ser aquele que chamamos de *flâneur* e praticar o mais interessante dos esportes – a arte de flanar. (...) Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da população, (...) .

É vagabundagem? Talvez. Flanar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico. Dai o *desocupado flâneur* ter sempre na mente dez mil coisas necessárias, imprescindíveis, que podem ficar eternamente adiadas.” (JOÃO DO RIO – A ALMA ENCANTADORA DAS RUAS)

Dedico este estudo a Amandio Marques Faca Pinto, meu avô, que me contagiou com sua paixão pelo Rio Antigo. Era, sem dúvida nenhuma, um *flâneur*. Já no final de sua vida, usufruindo do direito de andar gratuitamente nos ônibus urbanos, dirigia-se ao centro da cidade, passeando ociosamente, somente para exercitar-se na arte de flanar e para cultivar suas memórias. Não deviam ser poucas, se tomarmos como parâmetro a densidade e riqueza de detalhes de suas histórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, do fundo do meu coração, a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, testemunharam e colaboraram para a concretização desta penosa tarefa que é a pesquisa. Muitas destas pessoas estiveram ao meu lado nos momentos mais críticos, presenciando e me apoiando na angústia, na ansiedade, na aceitação do isolamento e da ausência (que quando não física, era mental). Sou muito grato a estes que contribuíram, sobremaneira, para que eu pudesse concluir este trabalho que, pessoalmente, é bem mais do que obter um título acadêmico, mas um projeto e opção de vida. Peço desculpas, antecipadamente, se incorri em alguma injustiça, esquecendo-me algum nome importante. É que, para minha sorte, os amigos, aqueles que estiveram sempre prontos a ajudar, sempre foram em número superior aos indiferentes, ou, como diria minha mãe, aos urubulinos.

Muito obrigado a:

Ana Maria Marques Ferraz, Marcus de Freitas Mattos Ferraz, Amanda Marques Ferraz, Ana Amélia Marques Ferraz, Mônica Dias Gualda Pereira, Ana Clara Dias Pereira, Gustavo Sarruf Estefan, Fábio Pereira Cavalcanti, Dulce Ferraz, Lucas Paramon Brener, Lincoln Vargas, Marcelo Viana (Pirata), Marcelo Sayão, Cláudio Cabeça (e família), Vanecinha, Dedé, Andréa Knust, Edil Vasconcellos de Paiva, Neyse Luz Muniz, Mônica Annes, Eniete, Lúcia, Ximena Simpson, Andréa Carla, Alessandra Caseira Cabral, Rogerinha, Renato Cinco, Eduardo Faria, Mário Rosa, Amauri Mendes, Filé, Maura, Cláudio, Marta, Vera Cabanas, Aluizio Machado, Dona Francisca (do São Bento), Elizabete (do Pedro II), Hélio, Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Paulo Quilelli, Lilian do Valle, Tiago, Kiko, Cláudio Lacerda, Luis Guilherme, Elias, Eldo, Claudinho, Carlos Fernando, Siomara, Isabel Brener, Sissi, Carmen, Shirley, Maria Helena e

Certamente, não poderia deixar de fazer um agradecimento especial a minha irmã, AMANDA MARQUES FERRAZ. É ela que, durante muitos anos, vem revisando meus textos e tentando me ensinar a escrever. Pelo visto, parece que ainda tem uma longa jornada.

Gostaria de homenagear **ARLETTE PINTO DE OLIVEIRA E SILVA**. Uma verdadeira guardiã da memória da educação. Uma pessoa que realiza um trabalho incrível de preservação e restauração dos arquivos da ABE, digno de destaque e, ainda por cima, uma companhia super agradável, na qual tive o prazer de desfrutar.

SUMÁRIO

1- RESUMO.....	03
2- INTRODUÇÃO	04
3- Capítulo I: CONSTRUÇÃO DO OBJETO	11
I.1- Referencial teórico	15
I.2- Indicações metodológicas	28
4- Capítulo II: ANTECEDENTES	38
II.1- Civilidade social (1851-1882)	39
II.2- Higiene corporal (1882-1920)	54
II.3- Saúde pública (1920-1935)	72
5- Capítulo III: LUTA DE REPRESENTAÇÕES	87
III.1- Matrizes discursivas	92
III.1.a) educação integral.....	94
III.1.b) eugenia.....	105
III.2- Instituição do campo acadêmico-científico	119
6- CONCLUSÃO.....	139
7- Abstract	144
8- Referências bibliográficas	145

RESUMO

A presente dissertação constitui-se de uma análise do processo de formação histórica e social do campo de conhecimentos da educação física, simultaneamente ao processo de instituição de um sentido coletivo hegemônico, associado a promoção de saúde com conotações bio-fisiológicas. O foco do olhar da investigação recai na investigação das atividades físicas realizadas na escola secundária do Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1851 (primeira incursão de atividades físicas em escola secundária) e 1939 (criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos), assim como na disputa pela instituição do sentido orientador hegemônico para as práticas sociais relacionadas à educação física. O estudo objetiva, num plano mais específico à temática, revelar a dinâmica do processo de institucionalização do campo de conhecimento da educação física, demonstrando a complexidade de agentes, idéias e instituições envolvidas na disputa ideológica pela representação legítima destas práticas sociais. E, também, apresentar a relevância da educação na apreensão e produção de comportamentos, hábitos, costumes, crenças, idéias, na vida cotidiana dos cariocas, consistindo num mediador cultural essencial na determinação do campo da educação física. Num plano mais geral, o estudo objetiva contribuir para o atual debate da identidade epistemológica da educação física. Para tal, o estudo foi dividido, para fins explicativos, em três partes: na primeira apresenta a base sócio-cultural na qual as atividades físicas ocorriam, privilegiando a análise das práticas desenvolvidas no espaço escolar; numa segunda parte, centra-se a atenção para a disputa de representações teóricas que pretendiam explicar e justificar as atividades físicas; por fim, a terceira parte, apresenta os desdobramentos práticos na qual diversos agentes e instituições se agruparam para efetivar a constituição do campo acadêmico-científico da educação física. A título de conclusão, pode-se observar que, por mais que houvesse um grupo de agentes em posição privilegiada de poder e pretendia implementar seus projetos de educação física, a análise da dinâmica interna do fenômeno possibilitou observar que existiu um diálogo, ou mesmo negociação, com a realidade sócio-cultural, dentro de uma complexa arquitetura de agentes, idéias e instituições.

Unitermos: educação física, história da educação, história da educação física, ensino secundário e epistemologia.

INTRODUÇÃO

Se sugerirmos a qualquer pessoa que faça uma livre associação de idéias a partir do tema educação física, provavelmente aparecerão com grande incidência imagens de corpos fortes, bonitos e saudáveis, envolvidos em atividades esportivas ou ginásticas. Com um pouco de esforço de abstração, poderíamos sintetizar estas imagens em uma idéia central de promoção de saúde, já que todas as interpretações do senso comum lhe são pertinentes. Como podemos notar, a noção de saúde é bem instituída na educação física. Esta representação social, marcada pelo paradigma de aptidão física com ênfase bio-fisiológica¹ é fortemente arraigada e vem sendo questionada e debatida no campo acadêmico-científico desde 1980. É exatamente sobre a formação histórica e social desta idéia comum, que relaciona saúde com educação física e marca profundamente a representação social deste campo, que a presente pesquisa visa discorrer. Mais que a representação, pretende-se contribuir para compreensão da formação da própria estrutura de apreensão e de interpretação das práticas sociais, que conferem entendimento comum a estas mesmas. Em outras palavras, trata-se de investigar o processo histórico e social de institucionalização do campo de conhecimento da educação física, formador do paradigma de aptidão física, interpretado pela grande maioria como fator de promoção de saúde bio-fisiológica.

Com o intuito de introduzir o leitor no contexto da problemática central do estudo e melhor esclarecer o “recorte” temporal efetuado, apresento algumas análises preliminares sobre estas questões, que possibilitarão uma compreensão mais ampla dos objetivos da pesquisa.

Em meados da década de 1980, com o fim do regime ditatorial, ganha corpo um grande movimento de redemocratização e de busca de ampliação da cidadania. No meio acadêmico, proliferou-se uma série de discursos críticos, calados até então, e, particularmente, os discursos de abordagem marxista. Na educação física não foi diferente. Assistiu-se ao surgimento das primeiras² obras de conteúdo mais crítico que, em geral, continham caráter de protesto e denúncia dos papéis destinados à educação física, em clara

¹ Trata-se de dotar qualquer tipo de atividade física (relacionada a educação física) da função de tornar o indivíduo apto, do ponto de vista biológico e fisiológico, para fazer esportes de alto rendimento, ou mesmo para adequá-lo nos padrões de saúde biológica vigentes na época.

² Pode-se dizer que duas obras, lançadas em 1983 foram determinantes na introdução do debate com referencial das ciências humanas para a educação física: *O que é Educação Física* de Vitor Marinho de Oliveira e *A Educação Física cuida do corpo e ... “mente”* de João Paulo Medina (DAGLIO, 1998)

oposição à utilização deste campo como instrumento de difusão ideológica e de interesses políticos específicos. Esta época foi, portanto, um marco na introdução de abordagens de caráter social e político na área, as quais deram origem a uma série de artigos, ensaios e livros. O campo acadêmico-científico da Educação Física era antes hegemônico por concepções oriundas das ciências naturais, de cunho positivista, de forma que a introdução de teorias críticas, fundamentadas nas ciências humanas e sociais, causou um intenso conflito e debate, propiciando um alargamento das análises, concepções e abordagens na área. No campo da Educação Física escolar, estas novas abordagens³, cuja matriz principal era o materialismo histórico-dialético, desenvolveram-se sob uma orientação da pedagogia histórico-crítica. Esta diretriz acabou propondo a cultura corporal como conteúdo central da educação física, em oposição ao paradigma de aptidão física, em sua vertente tecnicista, alicerçada em conteúdos tradicionais, representados pelos esportes coletivos de maior penetração popular (voleibol, futebol, handebol e basquetebol). Hoje, podemos constatar uma diversidade de abordagens⁴ para educação física escolar, partindo de matrizes de conhecimento diferentes, que, em geral, relacionam-se com teorias oriundas das ciências humanas e sociais, mais próximas das finalidades educacionais.

Na década de 90, a Educação Física encontrava-se em um momento de maior pluralismo intelectual, porém, as múltiplas abordagens pouco se relacionavam, cada uma buscando sua fundamentação em uma ciência matriz diferente, o que acarretava uma fragmentação do conhecimento, expressa na crescente especialização e na busca do fornecimento de competência técnica para as diferentes formas de intervenção profissional que as novas demandas sociais solicitavam (ginástica de academia, programas para terceira idade, recreadores, lazer em hotéis, esporte de rendimento, etc.). Diante da problemática da fragmentação epistemológica⁵, tornou-se necessário travar discussões acerca das concepções filosóficas de ciência que orientavam a pesquisa no campo de conhecimento.

³ Estas novas abordagens, também associadas a uma corrente de pensamento, receberam várias denominações através dos tempos, como: Revolucionária, progressista, crítico-social dos conteúdos, crítico superadora, renovadora (ver em: GUIRALDELLI JUNIOR, 1988; MUNIZ, 1996; DAOLIO, 1998; TANI, 1998; RESENDE, 1995)

⁴ Suraya Darido (1998) tem apontado como principais abordagens, surgidas em oposição a biologicista e esportivista, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora e a sistêmica.

⁵ Chamo de fragmentação epistemológica o processo que, visando alcançar maior legitimidade científica, toma o expediente de buscar os subsídios teóricos nas ciências matrizes como a física, a biologia, etc., de forma que o produto final da pesquisa relaciona-se mais com as ciências de referência do que propriamente à educação física. Mais sobre o assunto, ver NOZAKI, 1997, BRACIT, 1995.

Foram realizados mapeamentos da produção científica⁶ e (BRACHT, 1993; GAYA, 1994-A; LOVISOLO, 1995), assim, possibilitou-se detectar o problema. Implementou-se, neste contexto, o debate sobre a criação de um estatuto epistemológico, com a finalidade de tentar gerar uma orientação temática para a área.

Num primeiro momento, o debate sobre a construção de um estatuto epistemológico para a educação física concentrou-se, equivocadamente, em torno da questão de uma inadequação da nomenclatura do campo⁷, dos diversos objetos de estudo e de uma valorização dos seus profissionais, buscando o reconhecimento da educação física enquanto ciência. Porém, no atual momento, ele toma contornos mais claros, e o debate, ou a postura de não debate, nos informa sobre conflitos e interesses envolvidos. "...os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos..." (BOURDIEU, In: ORTIZ, 1983: p.124)

Duas tendências se confrontam: uma procura buscar um estatuto epistemológico com um objeto de estudo comum, que possa articular organicamente a produção de conhecimento das diversas possibilidades de intervenção profissional da educação física, outra que refuta esta iniciativa, argumentando que existem vários objetos de estudo, havendo uma impossibilidade epistemológica de construir um único objeto de estudo para o campo de conhecimento.

Independente dos que defendem ou não a constituição de um estatuto epistemológico, parece haver um ponto comum nos discursos dos agentes envolvidos: a existência de uma descontextualização entre teoria e prática (ver BRACHT, 1993; e NOZAKI, 1997), ou seja, a falta de relação entre a produção/distribuição do conhecimento e a intervenção profissional propriamente dita, causando um hiato entre campo acadêmico e campo profissional. Partindo deste sintoma comum (a falta de contextualização), uns afirmam que a atual situação de fragmentação do conhecimento e a crescente especialização podem atender a demandas mais específicas, o que solucionaria a questão da distância entre teoria e prática. Outros, num sentido oposto, ao tratarem este problema como uma consequência negativa, acreditam que a ausência de um estatuto epistemológico acarreta necessariamente na situação de descontextualização. Sob este ângulo faltaria um

⁶ Podemos registrar iniciativas de mapear a produção científica na educação física ainda na década de 80 com Alfredo Gomes Faria Junior (1987) com o *Systematisation of Research Approaches in Physical Education (SRAPE)*, porém o debate com vários agentes do campo acadêmico começou efetivamente na década de 90.

⁷ As denominações do campo oscilam em: Ciências do Esporte, Educação Física e Desportos, Cineantropometria, Ciência do Movimento Humano, Motricidade Humana, etc. Ver em: BRACHT, 1998; TANI, 1998 entre outros.

núcleo comum, para dar estrutura e organização ao campo de conhecimento, que possibilitasse uma orientação e identidade à formação profissional.

Com o debate apresentado, podemos partir para uma avaliação sucinta do período. O fator significativo, que desde a década de 1980 vem se processando, é uma mudança de paradigma no campo acadêmico, que pretende ganhar hegemonia do conhecimento, e torná-lo legítimo academicamente para intervir de forma qualificada na sociedade. Portanto, ao tratarmos do debate do estatuto epistemológico, o que está em jogo, não é, meramente, uma questão técnica, ou mesmo científica, mas a institucionalização de um campo de conhecimento, constituindo um universo teórico específico, ao mesmo tempo explicativo e normativo, que visa dar sentido e organizar as condutas dos agentes sociais. Estamos diante de uma questão política e socio-histórica. Trata-se de efetivar concepções do que venha ser o conhecimento, a universidade, e a própria concepção de mundo, para dotar os integrantes da sociedade de uma nova ordem de significação, e, por conseguinte, da necessidade de se pensar uma nova ordem institucional. Porém, este deslocamento do eixo paradigmático da aptidão física, seja ele encarnado em eugenia, saúde corporal ou tecnicismo, para o paradigma de cultura corporal, que, notoriamente, vem conquistando importantes espaços institucionais, facilmente detectados em eventos científicos, revistas especializadas e em instituições científicas, ainda não conseguiu institucionalizar-se a ponto deste conhecimento interagir organicamente com a realidade cotidiana dos indivíduos. Conforme verificamos, estas mudanças ocorridas na orientação do que vem a ser a educação física, e, mais especificamente, a educação física escolar, não vêm se convertendo em práticas pedagógicas efetivas, revelando-se insuficientes para instituir uma nova representação social dos agentes envolvidos no processo pedagógico.

Com efeito, a problemática da não materialização do conhecimento produzido pelas novas correntes de pensamento da educação física escolar parece ser, atualmente, um dos principais responsáveis por este caloroso debate em torno da existência ou não de um estatuto epistemológico. Em outras palavras, da institucionalização de um sentido orientador único para a área de educação física ou da configuração de vários campos com sentidos próprios. A constatação desta descontextualização entre teoria e prática aparece em diversos autores da área, em diferentes abordagens, como coloca Go Tani em um trabalho com caráter avaliativo*:

* Sobre as críticas a respeito do distanciamento entre teoria e prática no campo da educação física, também ver: MUNIZ, 1996; REZENDE, 1992 e 1995.

“Entretanto, há também uma percepção generalizada de que as mudanças ocorreram, fundamentalmente, no mundo acadêmico, e que o ambiente profissional, onde a intervenção social ocorre de fato, continua imune a essas mudanças. Com razão, o distanciamento entre ambiente acadêmico e o profissional tem sido denunciado como sendo um dos maiores problemas enfrentados pela área.” (TANI,1998:21)

Independente das inúmeras questões que esta problemática poderia suscitar, torna-se importante refletir a respeito da própria concepção da relação da produção do conhecimento no campo acadêmico-científico com a sua aplicação pedagógica. Dito de outra forma, é relevante pensar como se está concebendo o que é conhecimento, indagação que nos leva a contextualizar o atual trabalho em termos que considerem a existência de uma produção social do conhecimento, resultante de uma complexa arquitetura de agentes, idéias, instituições, valores. Nesse sentido, a ação dos agentes envolvidos diretamente no processo de ensino, e bem como os fenômenos sócio-culturais que o afetam mais imediatamente, revelam-se como um *locus* de análise mais que oportuno.

Neste contexto⁹ de luta para implementar, na teoria e na prática, um novo paradigma na educação física, marcando uma disputa para instituir um sentido orientador único ou para formarem-se vários campos com orientações próprias, parece-me pertinente realizar um estudo histórico que, a partir de uma leitura particular de história, mostre como ocorreu o processo de institucionalização do campo de conhecimento da educação física, com sentido orientador unificado. O objetivo é analisar o processo de formação histórico e social do paradigma de aptidão física de cunho bio-fisiológico, observando que tipo de relações entre a teoria e a prática estavam em questão. Diferente da ordem do debate proposto atualmente, o qual, partindo de um campo acadêmico já formado, busca instituir esquemas teóricos que intervenham na dinâmica destas práticas sociais, a pesquisa investiga as práticas sociais que precederam a constituição de teorias gerais, assim como as suas influências, seus sentidos, as disputas e interesses existentes naquele momento histórico.

Cabe ressaltar que a década de 30 do século XX, fora determinante para a formação do campo da educação física, e a educação configurava-se como o palco principal dos discursos e disputas em torno da constituição de representações teóricas para justificação destas práticas sociais. A educação, inclusive, era, naquele momento,

⁹ A temática do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em Florianópolis, em setembro de 1999, pode ser bem ilustrativa da preocupação com alguns itens levantados neste contexto: “Educação Física/Ciências do Esporte. Intervenção e conhecimento”

considerada por muitos intelectuais como importante veículo de equalização dos problemas nacionais, que acumulava as funções de formação de caráter moral e de formação profissional dos cidadãos. Esta notável relevância depositada na educação acabou por concentrar diversos interesses na intervenção de seus destinos, tornando-a alvo de acirradas disputas. Foi no âmbito destes debates que se polarizaram as concepções sobre a educação física. Porém, as construções teóricas sobre este campo só se viabilizaram na apropriação das práticas e dos sentidos circulantes no meio social, os quais a própria escola ora negava, ora compartilhava. Portanto, é a partir da investigação histórica das atividades físicas realizadas na escola secundária e fora dela, e de seus respectivos sentidos incorporados, que viabilizaremos a análise da formação de um sentido hegemônico, organizador e orientador das práticas relacionadas à educação física. Por esse motivo, o estudo reporta-se à institucionalização do campo de conhecimento da educação física, observando o desenvolvimento das atividades físicas no ensino secundário, desde a sua primeira incursão na escola até o momento em que se concretiza este processo de institucionalização, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil, em 1939. Este último marco histórico congrega o desfecho de intensos debates, envolvendo diversos agentes e instituições, além de incorporar o papel de legitimar cientificamente as práticas e conhecimentos, num sentido orientador único para aquilo que, antes, estava disposto de forma fluida em práticas sociais como a ginástica, os esportes e as atividades recreativas em geral.

A expectativa deste trabalho é fornecer subsídios para o debate da relação da produção do conhecimento acadêmico com a sua implementação em práticas pedagógicas, e interagir, concomitantemente, com interesses acadêmicos da história da educação e da história da educação física. Simultaneamente, contribuir para um melhor entendimento da dinâmica interna da escola secundária, demonstrando a sua importância na constituição de hábitos, comportamentos, valores e idéias na sociedade brasileira.

A originalidade, e mesmo a relevância, certamente não encontram-se no ineditismo do tema ou nas lacunas encontradas em relação ao período histórico abordado, mas na execução de um trabalho elaborado em novas leituras de questões já tratadas, e nas novas relações que podem ser traçadas. Não houve a preocupação de procurar os períodos menos abordados, ou mesmo de eleger temas imprevisíveis, mas, antes, de procurar tratar das questões sob nova abordagem historiográfica. É, valendo-me das palavras de Clarisse Nunes, esclareço:

“O fato de que na Historiografia da Educação Brasileira certos períodos e temáticas pareçam ter sido exaustivamente estudados, enquanto outros permanecem na penumbra, não nos parece suficiente para justificar qualquer possível abandono de um trabalho de revisão das clareiras já abertas,...” (1990:38)

É neste espírito, de observar velhos objetos sob uma nova ótica, direcionando o “olhar” para a dinâmica interna dos problemas, que, em nosso caso, nos reportamos a um objeto aparentemente periférico ao debate educacional para conhecer as peculiaridades de importantes mudanças, tanto no que concerne à educação como à educação física. Algumas questões parecem ter ficado obscurecidas, ou mesmo relegadas a segundo plano, quando associadas a “verdades” instituídas por algumas correntes historiográficas. Ao construir o objeto de pesquisa tomado a partir da ótica dos agentes, pretendia devolver o protagonismo das ações aos diversos agentes envolvidos no processo, revelando o caráter de “diálogo” ou “negociação” com a realidade concreta, em que a constituição das representações de educação física envolveram-se.

A presente dissertação pretende, portanto, investigar o processo de institucionalização do campo de conhecimento da educação física, sedimentando uma representação de saúde que persiste no tempo até os dias atuais. Para tal, o primeiro capítulo consiste na construção do objeto de estudo, contendo o problema, os pressupostos, e, também apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos na qual se apoia o estudo. O segundo capítulo, apresenta as modificações da prática pedagógica de educação física, ocorridas na escola secundária no Rio de Janeiro, e a formação da base socio-cultural, em que se processaram as disputas de concepção da área. Trata-se, portanto, dos antecedentes sócio-culturais e da conformação de uma realidade escolar, na qual os projetos educacionais interagiram. Por fim, o último capítulo apresenta a polarização das idéias e concepções em dois projetos educacionais, que apropriavam-se das práticas estabelecidas, visando resignificá-las, implementando seu ideário. E, também, mostra os desdobramentos institucionais, políticos e jurídicos na qual o projeto educacional do Estado Novo tentou efetivar sua concepção de educação física.

Ao final deste estudo, pretendemos, a título de conclusão, apresentar a representação social de educação física cunhada no período exposto, suas principais relações com a realidade sócio-cultural e o cotidiano escolar, além de refletirmos sobre algumas questões acerca mudança de paradigma no campo acadêmico-científico da área, que vem se processando desde os anos 1980, passando de aptidão física para cultura corporal.

CAPÍTULO I:

CONSTRUÇÃO DO OBJETO: o referencial teórico-metodológico.

Este capítulo tem por objetivo detalhar os contornos do objeto de análise, a partir da demonstração de seu processo de concepção, bem como da apresentação do núcleo central da análise desta investigação. São expostos os alicerces teórico-metodológicos que sustentaram esta pesquisa histórica, revelando conceitos fundamentais, recortes, problemas, periodização empregada, fio condutor desta história, entre outros aspectos. O título deste capítulo é uma opção estratégica para tentar demonstrar não só as questões da dissertação, como também todo o seu processo de construção, revelando as dificuldades e as diversas modificações que sofreu durante o período de elaboração. Como traduz com fidelidade Eder Sader (1988):

“Fui levado por minhas interrogações, que, no início, nem tinham seus contornos bem definidos, mal podendo configurar um 'objeto de pesquisa' tal como apareceu no meio da jornada.” (p.18)

Entende-se, aqui, que as questões envolvidas num trabalho acadêmico desta natureza não estão colocadas *a priori*, mas sofrem um processo de maturação, na busca incessante de conseguir contornos mais definidos para as suas questões. A medida em que avançamos na investigação, e, principalmente, quando ocorre um mergulho mais efetivo nas fontes primárias, o objeto de estudo vai sofrendo sucessivas modificações, ocorrendo diversos recortes e, chegando, em alguns momentos, ao ponto de descaracterizar-se em relação aos propósitos anteriores, precisando assim, ser reformulado. É como diria Pierre Bourdieu:

“... a construção do objeto - pelo menos na minha experiência de investigador - não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, (...) é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.” (BOURDIEU, 1998: 26 e 27)

Julguei interessante apresentar um pouco do itinerário desta construção do objeto de estudo, apontando alguns percalços ocorridos. Como minha investigação tinha como motivação inicial a análise atual da mudança de paradigmas da educação física dentro do campo acadêmico-científico, e a sua subsequente constatação de não materialização dos conhecimentos produzidos, fui impulsionado a realizar um estudo histórico de longa duração para viabilizar a análise das mudanças de sentido que a prática

da educação física adquirira nos estabelecimentos escolares. A opção pela análise da instituição escolar atribuiu-se ao fato desta ser considerada um local onde as contradições e conflitos sociais encontram-se bem evidenciados, e por conseguinte, um *locus* de análise privilegiado. Basta, também, mencionarmos que a educação, normalmente, é considerada historicamente a primeira e principal demanda por educação física, e, ainda que a origem das primeiras obras e questionamentos de caráter crítico do campo acadêmico da educação física, viera, principalmente da educação, já que muitos profissionais da educação física buscaram se pós graduar nesta área. (DAOLIO, 1998)

A efetivação de uma pesquisa histórica, ou, mais precisamente, uma pesquisa sócio-histórica, deve-se a constatação que, as percepções e apreciações que os indivíduos sociais fazem dos fenômenos sociais, só podem ser analisados no decorrer do processo histórico. Fato que nos faz questionar que, embora haja atualmente um consenso parcial relativo ao campo acadêmico científico, as construções teóricas, que se apresentam como hegemônicas na área, parecem não fazer parte das “leituras” realizadas por boa parte das pessoas envolvidas neste processo.

O que procurava, portanto, era o questionamento de como teria incorporado um sentido do que seria a educação física, acatado como legítimo ao senso comum? Isto é, de como seria a percepção que “os outros” têm da educação física, conferindo um sentido próprio a mesma? Sentido este, que, supostamente, organizaria e orientaria as práticas sociais, e, principalmente, a prática dos profissionais da área, traduzidas em novas práticas pedagógicas, coerentes com seus princípios teóricos.

A partir destas questões, agreguei-me a concepções teóricas que considerassem a relação estrutura e sujeito de uma forma menos instrumental, de maneira a não relegar aos agentes sociais, papéis desprovidos de qualquer vontade, interesse ou ação consciente. Como se fossem marionetes manipulados por uma estrutura maior que os transcende, e cujo suas ações seriam fruto tão somente de coações estruturais, sejam elas políticas, jurídicas ou econômicas. Ao conceber que esta construção, de um sentido orientador das práticas sociais, dava-se pela ação concreta dos agentes, portanto, social e historicamente produzidos, procurei na historiografia, metodologias que contemplassem minhas inquietações.

Outro fator relevante para a opção de um estudo histórico consistia numa demanda, tanto na historiografia da educação, como na da educação física, por investigações que tivessem como referência básica a história cultural. Sob esta ótica, seria possível efetivar novas leituras, que incorporassem uma diversidade de novos agentes,

reconhecíveis somente na análise interna do fenômeno educacional, evitando conferir a supremacia dos fenômenos sócio-econômicos, macro estruturais, como únicos responsáveis na determinação das mudanças sociais.

Pretendia analisar a formação social do conhecimento da educação física, tido como legítimo, durante a trajetória de suas práticas sociais, principalmente as relativas ao seu ensino nas escolas, já que tratava-se de uma de suas demandas mais expressivas. Objetivava entender como se dava este consenso parcial sobre o que era a educação física, e, por conseguinte, por que o conhecimento produzido pelo campo acadêmico-científico não materializava-se em práticas concretas. Acabei por optar pela análise das mudanças de sentido orientador das práticas pedagógicas da educação física, somente observadas num considerável espaço temporal.

Nesse caso, no momento da elaboração final do projeto de dissertação, fiz uma opção metodológica por uma história de longa duração, que teria o presente como problemática central, e a análise histórica das mudanças de sentidos socialmente concebidos como o foco do estudo. Este último observado na mudança de conteúdos, práticas pedagógicas e de finalidades da “disciplina escolar”. Ao tomar a história das disciplinas escolares como uma matriz metodológica, havia definido o problema desta investigação na análise de como ocorreram as mudanças de conteúdos e práticas pedagógicas na educação física escolar, durante sua trajetória histórica, observando os principais agentes envolvidos nestas transformações. Com efeito, o meu objeto de estudo referia-se às grandes mudanças de sentido coletivo no ensino da educação física, na escola secundária, desde sua primeira incursão na escola, por volta de 1850, até os dias atuais.

Embora o projeto de dissertação estivesse coerente, e metodologicamente possível de ser concretizado, fui alertado de que o recorte espacial, e mesmo o temporal, estavam demasiadamente amplos, e que, possivelmente, o tempo imposto para a elaboração da dissertação a inviabilizaria devido à extensão anunciada no projeto. Somado ao alerta sobre a inexigibilidade da pesquisa, o contato direto com as fontes primárias, forneceu-me uma dimensão mais precisa da extensão do trabalho que havia proposto.

Diante do fato de que recortes espaciais e temporais haveriam de ser feitos, deparei-me com uma possível inviabilização metodológica do projeto, que estava inicialmente pautado nas mudanças de finalidades e conteúdos da educação física escolar, objeto somente observável numa linha historiográfica de longa duração. Ao reformular minhas opções metodológicas, constatei que a pretensão de abordar um problema presente, remetendo-me a mudanças ocorridas entre amplos espaços de tempo, para adentrar num

estudo histórico, que retornasse ao ponto presente, estava inviabilizado, devido sua extensão. Depois, percebi que concretizar uma história datada no passado, não significaria estar dissociado de um problema presente¹⁰, que por sinal, foi fator motivador da pesquisa, pois diretamente associado aos meus interesses e biografia profissional. Ou como nos fala Elomar Tambara (In: SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE):

“O historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerentes. É esta vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para melhor compreender o presente”
(1998:81)

Ao contrário disto, percebi que entender a lógica do processo de institucionalização do campo de conhecimento da educação física, observada sob uma ótica de uma história particular, que tomasse como princípio, a consideração com os condicionantes culturais e sociais mais afeitos a realidade cotidiana dos agentes envolvidos, poderia fornecer interessantes subsídios para o atual debate da “concorrência” entre os agentes, idéias e instituições, para instituir um sentido orientador hegemônico no campo acadêmico-científico. Se antes o estudo tinha seu interesse centrado na mudança do paradigma do campo, passando da noção de aptidão física para o paradigma de cultura corporal, agora as questões são orientadas pela própria formação do paradigma de aptidão física, dando ênfase para noção de saúde. Não estou afirmando com isto que os dois processos de instituição de concepções hegemônicas para a área de educação física são similares, longe disto, creio que o entendimento da lógica do processo, considerando outros agentes históricos, pode lançar novos questionamentos para enriquecer o debate sobre a relação da produção de conhecimento com a sua aplicação de práticas pedagógicas, e, por conseguinte, contribuir para o atual debate do estatuto epistemológico.

Se, anteriormente, se propunha uma análise de grandes mudanças, num plano de longa duração, de sentido coletivo que as práticas de atividades físicas sistematizadas incorporavam no ensino secundário. Agora, a pesquisa se dispõe a uma análise mais pontual da apropriação das práticas e sentidos, produzidos histórica e culturalmente, na constituição de um campo de conhecimento. O olhar não se direciona mais para as grandes mudanças de sentido, mas na concretização de um sentido único, num momento determinado, que pretende organizar e orientar um conjunto de práticas sociais. Portanto, o objeto de estudo situa-se na institucionalização de um campo de conhecimentos

¹⁰ Sobre este assunto, da relação do passado com o presente, compactuo com Le Goff (1997, p.162) ao expor as idéias de Croce: “por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nos quais esses acontecimentos têm ressonância”

no ensino da educação física do segundo grau, de sua primeira incursão na escola secundária até a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). A criação do curso de nível superior de educação física é apresentada como o coroamento do processo de institucionalização. O tópico seguinte destina-se a apresentar a problematização do estudo, apresentado as referências teóricas e metodológicas que balizaram o atual estudo.

1.1) Referencial teórico.

Efetuada os recortes necessários e revistas as formulações metodológicas, partiremos para os fundamentos teóricos que darão contornos mais claros e definidos à pesquisa, revelando o núcleo central da análise, eixo norteador desta investigação acadêmica. Ao expor o quadro teórico em que se alicerça a investigação, faço a ressalva de que me ative às exigências que o próprio objeto de estudo impunha, aplicando conceitos que, por vezes, filiavam-se a correntes de pensamento distintas, mas coerentes à dinâmica da pesquisa. Ao adotar esta abertura, afirmo que o pluralismo, neste caso, não é um elogio ao ecletismo, uma espécie de *bricolage* de conceitos e idéias desconexos, mas o reconhecimento da existência destas diferenças, demarcando-as, avaliando-as (NUNES, 1990) e conduzindo-as a um eixo teórico lógico que as agregue, mesmo que de forma circunstancial e provisória. Como se vê, esta construção teórica não consiste na “tradução” de um modelo teórico total, dado *a priori*, mas numa construção particular ao objeto de estudo, considerando que a realidade social é sempre maior que os modelos lógico-explicativos, de forma que sempre existirão particularidades que escapam aos modelos teóricos com pretensões universais. Afinal, não é a realidade que deve se adequar às explicações teóricas, mas as teorias que devem dar conta da realidade social.

Ao partir deste princípio, não pretendo negar a validade da existência de grandes modelos teóricos e de sua relevância para explicação da ordem social. Ao contrário, considero-os mesmo imprescindíveis para aqueles que acreditam na produção intelectual como aporte para uma intervenção avisada na realidade, no sentido de transformação social. Pois, as construções de representações teóricas da realidade conferem uma certa unidade operativa, isto é, um relativo consenso do sentido das ações ditas transformadoras. Por outro lado, julgo igualmente necessário o entendimento das particularidades, até mesmo para compreensão mais consciente do todo, visando não tornar as construções teóricas, maiores que a própria realidade que investiga. Nesse sentido, recorro à oportuna análise de Hunt, apoiada em considerações feitas por Frederic Jameson:

"A unidade não é possível sem uma percepção da diferença: a diferença certamente não pode ser apreendida sem uma percepção contrária da unidade. Assim, os historiadores da cultura realmente não têm de escolher (ou, na verdade, não podem escolher) entre as duas - entre unidade e diferença, entre significado e funcionamento, entre interpretação e desconstrução. Assim como os historiadores não precisam escolher entre sociologia e antropologia, ou entre antropologia e teoria da literatura para conduzirem suas pesquisas, também não precisam fazer uma escolha definitiva entre as estratégias interpretativas baseadas no desvelamento do significado, por um lado, e as estratégias desconstrutivas baseadas no desvelamento dos modos de produção do texto, por outro. Os historiadores não precisam aliar-se obstinadamente a Clifford Geertz ou Pierre Bourdieu, nem a Northrop Frye ou Jacques Derrida." (HUNT, 1992: 21)

É baseado nessa lógica da construção do objeto de estudo que apresento este quadro teórico, como um eixo norteador, plural, adequado à postura com que se pretende abordá-lo. A dinâmica da investigação não se restringe a modelos teóricos e explicativos fixos, mas anuncia antes e durante o desenvolvimento da pesquisa, os aportes teóricos dos quais se utiliza, assim como os objetivos que se pretende alcançar.¹¹

É nesta mesma direção que Clarice Nunes (1990) coloca com mais clareza e concretude:

"Não estamos defendendo que se salte de um quadro teórico para outro, qualquer que ele seja. Trata-se de elaborar, ao mesmo tempo em que se constrói o objeto, um instrumental teórico que, no caso específico de nosso interesse, penetre o ponto visceral do movimento dos sujeitos em expansão. Trata-se de forjar uma sutil força teórica que invade não para possuir o objeto (leia-se sujeito), mas para arrancá-lo dos lugares comuns em que foi encerrado. A reinvenção do objeto exige a reinvenção da teoria, o que significa manter em todo o processo de pesquisa um estado de permanente criatividade reflexiva no qual se cultive uma atitude mais desarmada em relação ao objeto e menos pretensiosa em relação às nossas categorias teóricas." (P.42)

Trata-se de utilizar os conceitos e teorias como um *modus operandi*, no sentido que o utiliza Bourdieu, de forma que, mesmo consciente de estar lidando, por vezes, com teorias e conceitos de correntes de pensamento distintas, confira-se maior rigor e se mantenha uma coerência com a linha teórica exposta.

¹¹ Com uma preocupação bem similar em demonstrar que a construção teórica-metodológica de seu trabalho não ocorrera *à priori*, mas num constante diálogo com as suas fontes, diz Roger Chartier: *"Mas que não haja enganos: a reflexão efectuada sobre estes conceitos não foi de modo nenhum anterior à escrita dos estudos de casos coligidos. Caminharam as duas lado a lado, num diálogo constante entre a confrontação com o documento e a exigência de elucidação metodológica." (CHARTIER, 1990, p.27)*

Portanto, no momento em que delimito temporalmente meu objeto de estudo, compreendido entre o período de 1851 (período da primeira inserção da ginástica no estabelecimento escolar) até o ano de 1939 (institucionalização do campo acadêmico-científico, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos), também estava, de forma indireta, definindo o objetivo do estudo: investigar como ocorrera a formação do campo de conhecimento, legítimo, representado em construções teóricas e práticas, apresentadas como um modelo "oficial", com pretensões explicativas e normativas, uma espécie de estatuto de verdade sobre o que era e não era a educação física.

No que tange a um interesse particular desse estudo para a história da educação, principalmente à história que se utiliza do referencial teórico da "nova sociologia da educação", ressalto a peculiaridade deste processo de instituição da educação física enquanto "disciplina" escolar¹², pois esta fora uma atividade escolar, ainda que em caráter suplementar, antes mesmo da existência de um campo acadêmico-científico que a legitimasse. É justamente, a análise de seu processo de legitimação social e cultural, dentro da instituição escolar, que pode contribuir para a revitalização das concepções de pedagogia que tem na cultura o seu fundamento primeiro.

"Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela." (FORQUIN, 1993:14)

As idéias apresentadas remetem a uma concepção de educação enquanto um instrumento de socialização popular, compreendendo a importância de difusão de valores, crenças, idéias comuns, básicas para o processo de integração social. É fato também o número de críticas que a função de socialização na educação já sofrera¹³. No entanto, a

¹² Embora esteja consciente de que a educação física só tenha se tornado, legalmente, uma disciplina escolar recentemente, ao tratá-la aqui como "disciplina" escolar, estou me referindo ao processo de legitimação desta como uma atividade pedagógica, que ocorrera anteriormente.

¹³ Algumas teorias em educação foram desenvolvidas a partir desta crítica apresentada. Entre elas cito a teoria da escola como "Aparelho Ideológico do Estado" (ALTHUSSER, 1980) e a da desescolarização da

concepção que se encontra em questão trata o assunto de um outro ângulo, uma vez que concebe a socialização não somente como reprodução dos valores dominantes, num esquema com premissas essencialmente estruturalistas, mas que considera estes mesmos indivíduos, sujeitos à interiorização de valores, também como produtores. Depreende-se daí uma abordagem da questão da socialização nas bases de outra relação entre indivíduo e ordem social, de forma que os agentes ganhem o protagonismo de suas ações, e que as ações deixem de ser consideradas como ações reflexas ou inconscientes.

Outra visão recorrente, a partir da qual a análise histórica desta “disciplina” escolar pode fornecer subsídios para a história da educação, refere-se à compreensão da função da educação como transmissão do saber elaborado. Devido ao fato de a educação física ter se originado como um conjunto de práticas desprovidas de um órgão legitimador, seja ele científico ou mesmo jurídico, portanto mais suscetíveis de influências dos movimentos sociais¹⁴, tal origem propicia as análises que renunciam às considerações de que a pedagogia seria uma forma instrumental de simplificar os saberes de suas respectivas ciências de referência, com a finalidade de apresentá-los de maneira mais assimilável pelos jovens.¹⁵ Por consequência, não possibilitando nenhum espaço para a existência de autonomia, ao menos relativa, da prática escolar na instituição de valores, crenças, práticas, competências, comportamentos e idéias.

Desta forma, entendendo a investigação da instituição escolar como mediadora de práticas culturais, o estudo da incorporação da educação física como um elemento pedagógico pode revelar a força da instituição escolar, não somente como aparelho de reprodução ideológico, mas, principalmente, como elemento produtor de práticas e representações. Ao que parece, alguns autores do campo da educação já demonstram preocupações neste sentido, o que reforça a necessidade de estudos mais pontuais, dentro da própria dinâmica interna do ensino das disciplinas escolares.

“De fato, não temos ainda uma ampla e aprofundada pesquisa sobre o papel da escola e dos educadores na construção de estilos, de comportamentos, de formas urbanas de sentir e viver.” (NUNES, 1992:154)

sociedade, em *Sociedade sem escolas*. (ILICH, 1973). Ambas teorias caracterizam-se por destinar a escola um papel de reprodução social, agindo, portanto, na contenção de transformações sociais.

¹⁴ Não estou me referindo aqui, a movimentos sociais institucionalizados, formados por pessoas ligadas por mesmos laços identitários, com organização própria e objetivos comuns. O uso do termo é, tão somente, uma referência a dinâmica em que os indivíduos se movimentam no meio social, conferindo legitimidade a certas práticas, negando outras, e, conferindo significados as atividades de acordo com essa movimentação.

¹⁵ Mais sobre o assunto ver (CHERVEL, 1990; SANTOS, 1990; BITTENCOURT, 1993 e SOUZA JUNIOR, 1999)

Desta forma, esta investigação filia-se as análises que considerem as “disciplinas escolares” dotadas de uma autonomia relativa na instituição de valores, crenças, competências e idéias. É observando a institucionalização do campo de conhecimento da educação física tido como legítimo, que compreenderemos a constituição da “disciplina escolar” educação física e sua interferência na difusão de práticas e significados neste processo de generalização e unificação de sentidos.

Normalmente, o conceito de institucionalização é associado à ação deliberada de transformar algo em uma instituição, isto é, dotar uma prática ou idéia de um grau de normatização até o ponto em que se torne oficial, inserindo-se legalmente na ordem social, portando, dotada de um *status* jurídico e institucional. Porém, ao me referir à institucionalização¹⁶, não estou preocupado em debater o ato de tornar algo institucionalizado no sentido exposto, mas em discutir o processo histórico e social que precede toda e qualquer institucionalização. Assim, considero a institucionalização como o processo, histórico e social, de formação de um consenso, mesmo que parcial, dos conhecimentos, práticas e representações, que passam a ser considerados oficiais e passíveis de serem transmitidos às futuras gerações. Por oficial, faço uso do conceito de Pierre Bourdieu (1990):

“O oficial é o que pode e deve ser tornado público, afixado, proclamado, em face de todos, diante de todo mundo, (...) Todo mundo é simultaneamente tomado como testemunha e chamado a controlar, a ratificar, a consagrar, ...” (p.103)

Dito isto, esclareço que a presente pesquisa não pretende enfatizar um estudo da constituição da educação física como um campo de estudos e práticas do ensino superior brasileiro (embora o aborde em sua última seção), o que significaria estudar a constituição e o desenvolvimento do campo acadêmico-científico da educação física, ou seja, seria perseguir o momento em que a educação física tornou-se institucionalizada, matéria de ensino dos currículos de formação de professores em nível superior. Faz-se necessário ressaltar, para fins deste estudo, que estamos diferenciando a institucionalização do campo acadêmico-científico (conjunto de medidas objetivas para efetivação da ENEFD) da institucionalização do campo de conhecimento da educação física, entendendo este último como todo o processo de apropriação e geração de sentidos coletivos, e a subsequente produção de representações. Nesse sentido, o conceito de institucionalização

¹⁶ Para desenvolver o conceito de institucionalização, me vali de considerações teóricas de BERGER e LUCKMANN, (1987) e de BOURDIEU (1990 e 1998)

do campo de conhecimento engloba o que estamos tratando aqui de institucionalização do campo acadêmico-científico. A divisão dos termos ocorre para fins elucidativos, uma vez que se pretende apresentar separadamente as bases sócio-culturais das medidas concretas para a criação da ENEFD, dentro deste processo amplo que estamos denominando de institucionalização.

Ainda assim, o que realmente se pretende, é a análise histórica da formação do campo de conhecimento, socialmente constituída, numa complexa arquitetura de interesses e conflitos entre idéias, agentes e instituições. Portanto, faz-se mister a investigação do contexto cultural em que este processo se insere, tomando a cultura como este modo particular de criar e experimentar a própria existência; este conjunto de crenças, idéias, símbolos, modos de ser e viver, que necessariamente remete ao conhecimento da participação ou filiação do indivíduo nas relações sociais, pois trata-se de um conceito relacional, a partir do qual só se conhece o indivíduo em relação à sociedade.

"... cultura é o modelo de significados corporificados em formas simbólicas, que incluem atos, ditos e objetos significativos de várias espécies, graças aos quais os indivíduos se comunicam uns com os outros e partilham suas experiências, concepções e crenças."
(GUIBERNAU, 1997:86)

É importante notar que se pretende investigar este processo histórico de formação de um grupo de práticas, idéias, conceitos e agentes que, num determinado contexto histórico, agregam-se num campo único e apresentam-se como legítimos para responder pela área da educação física. Observa-se, tomando como ponto de referência a ação social, isto é, as formas como as práticas sociais foram sendo dotadas de sentido pelos agentes em seu cotidiano, como as explicações, justificações e interpretações destas práticas sociais tornaram-se cada vez mais homogêneas e universais, a ponto de normatizarem-se e institucionalizarem-se. No momento em que se consagram práticas e conhecimentos como norma, atribui-se a este conjunto uma legitimação científica, com discurso próprio, com objetivos e sentidos subjetivos comuns, e por conseguinte, organizador, orientador e controlador de práticas sociais comuns. É a este momento específico que corresponde a criação da ENEFD.

Ora, se tomamos este processo como uma consagração de conteúdos, métodos e significados comuns, apresentados como uma explicação e justificação das práticas que tendem a universalizar os sentidos, e por conseguinte, normatizar as práticas e representações, deduz-se que definir algo como institucionalizado é assegurar-se de um

certo grau de calculabilidade e previsibilidade para as futuras ações sociais. Isto implica em dizer que institucionalizar pode significar controlar. Portanto, quanto mais institucionalizadas forem as condutas, mais controláveis serão. E, elas se tornam mais institucionalizadas quando atingem um *status* jurídico e quanto mais disporem de instituições legitimadoras.

"As instituições implicam, além disso, a historicidade e o controle. As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. (...) As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. (...) Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social." (BERGER, P. & LUCKMANN, 1985:79/80)

Neste caso, podemos imaginar que forças sociais e políticas teriam muito interesse de efetivar, deliberadamente, um processo de institucionalização programado. Ou seja, agir no sentido de agregar forças, usufruindo da posição em que se encontra na estrutura social, para impor sua visão de mundo, via produção de condutas humanas padronizadas e dotadas de significação comum. No entanto, mesmo acatando a existência de iniciativas que testemunham a intenção de se realizar uma institucionalização programada, para efeito deste estudo, que se atém, principalmente, aos fatores culturais e sociais da formação das práticas da educação física, não é muito provável que conceitos pré concebidos sobre o que seria a educação física pudessem se instituir sem considerar os sentidos e conceitos que vinham sendo produzidos historicamente.¹⁷

"É provável que haja desvios dos cursos de ação institucionalmente programados, uma vez que as instituições passam a ser realizadas divorciadas de sua importância original nos processos sociais concretos das quais surgiram. Dito de maneira mais simples, é mais provável que o indivíduo se desvie de programas estabelecidos para ele pelos outros do que de programas que ele próprio ajudou a estabelecer" (BERGER, P. & LUCKMANN, 1985: 89)

Embora acate a idéia da institucionalização como um processo de atribuição de significados comuns às práticas sociais, dotando-as de normatização e padronização, e, por isto, passível de controle social, faz-se necessário desenvolver melhor algumas

¹⁷ Podemos observar exemplos simples em nosso cotidiano de tentativas de institucionalização de condutas programadas que não conseguem se impor, basta ver como é comum falas como: "esta lei não colou", "é lei mas, ninguém cumpre mesmo".

considerações teóricas que impedem, que, mais uma vez, caiamos no equívoco de realizar a pesquisa com base em conceitos que agem no sentido de uma reificação¹⁸ da realidade social.

Nesse ponto, é importante o desenvolvimento de algumas premissas teóricas, nas quais se alicerça o estudo em questão, principalmente as referentes à definição da relação sujeito/estrutura. É oportuno esclarecer que, de um modo geral, as análises partem do ponto de referência da ação social, mas, sem desconsiderar a relevância das condições histórico-estruturais, ou seja, com a preocupação de apontar os fatores macro-estruturais que determinam a posição social de qual “falam” os agentes, confirmando-lhes maior ou menor força e prestígio. Além da noção de institucionalização, serão utilizadas também a de capital simbólico, de campo, de estratégia, de apropriação e de representação.

Considero que os agentes sofrem influência de um universo simbólico que os envolvem e que, este, por sua vez, confere à ordem social uma relativa coerência às ações individuais. Porém, também é notado que esta ordem social é produto da progressiva ação humana, que no decurso histórico produz e reproduz as maneiras de ser e viver. Desta forma, o indivíduo é, simultaneamente, causa e efeito, produtor e produto da ordem social. Esta concepção dialética da relação sujeito e estrutura implica num esforço de situar o “olhar” do ponto de vista dos agentes, sem que isto acarrete em transformá-lo num calculador racional, dotado de uma coerência geral em relação às suas explicações de mundo, à sua compreensão de que venha a ser a ordem social. Entretanto, como ele não age por reflexo, suas opções “racionalis” ocorrem dentro de um espaço de vida prática¹⁹, que lhe é mais imediato, ou seja, seu cotidiano. Isto é, a sua condição social, o espaço social no qual está inserido, produz interpretações específicas dentro de um espectro de significados delimitado, que por sua vez participa de um campo de atuação específico. Ao mesmo tempo, esta zona de significação que lhe é mais próxima só existe em relação a um universo simbólico mais amplo.

“Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo.” (BOURDIEU, 1998:31)

¹⁸ A reificação ocorre quando o homem ignora sua posição de sujeito social, político e histórico, produtor do mundo social. Quando o homem apreende os produtos humanos como independentes de sua ação, como se fossem produtos da “natureza das coisas”. Portanto, o conceito aproxima-se de outro conceito, o de alienação, pois o homem que produz a sociedade não se reconhece mais como produtor das instituições sociais, políticas, culturais, que em última instância, são produtos humanos históricos, aceitando passivamente sua existência.

¹⁹ Para maiores aprofundamentos ver conceito de “senso prático” desenvolvido por Bourdieu (1990)

As ações realizadas pelos indivíduos são revestidas de intencionalidade, de uma coerência lógica dentro de um universo de significação. Porém, sua ação não se restringe a um cálculo racional de um “todo organizado”, mas segue uma orientação prática, ou melhor dizendo, um senso prático orientado sempre na direção de obtenção de capital simbólico. Este último, por sua vez, apresenta-se sob forma de prestígio, de autoridade, de reconhecimento entre seus pares semelhantes. Então, o capital simbólico é uma espécie de senso de honra, de reputação, que mediante as condições sociais, de possibilidade real de obtenção de reconhecimento, acaba por orientar as ações, caracterizando este senso prático. Dito de uma outra forma, as pessoas movimentam-se em direção à promessa de conseguir mais prestígio e autoridade dentro de campos mais circunscritos. (BOURDIEU, 1998)

O campo (BOURDIEU, 1983; 1990) é um sistema de relações objetivas que, devido às regularidades e às sucessivas normatizações de suas práticas sociais, produzem uma zona de significação específica. Assim, formam-se valores, conhecimentos, idéias, sentimentos e sentidos próprios para as ações, que, em sendo comuns, são passíveis de serem compartilhadas, determinando orientação e identidade para as práticas. Como o campo confere sentido comum às práticas regulares, irá definir também o que e quem está nele contido. Essa dinâmica de demarcação de fronteiras define os agentes, as idéias e as instituições, que estarão “autorizadas” a responder legitimamente pelo campo. Ou seja, estas pessoas detêm o monopólio da autoridade e o prestígio daqueles que compartilham dos mesmos valores, idéias e sentidos apossando-se, portanto, em última análise, de grande capital simbólico. O campo apresenta-se como uma espécie de estrutura dentro da estrutura, como uma zona de significação que coabita dentro de um universo simbólico, numa relação dialética.

A formação de um campo é um processo histórico de formação de regularidades de práticas sociais, constituindo zonas de significação comuns aos que compartilham das mesmas práticas. No decorrer deste processo, alguns agentes, idéias e instituições acabam por deter maior quantidade de capital simbólico, fato que acarreta em determinação de hierarquias no interior do campo e dispõe os agentes em posições específicas dentro dele. As escolhas objetivas de tomada de decisão das ações individuais são conduzidas pela promessa de maiores lucros simbólicos. A este processo particular de opção, seguindo uma coerência racional, dotada de intencionalidade, chamo de estratégia. Estas noções são melhores entendidas, quando recorremos a Pierre Bourdieu (1990):

"...a idéia de que as lutas pelo reconhecimento são uma dimensão fundamental da vida social e de que nelas está em jogo a acumulação de uma forma particular de capital, a honra no sentido de reputação, de prestígio, havendo, portanto, uma lógica específica de acumulação de capital simbólico, como capital fundado no conhecimento e no reconhecimento, a idéia de estratégia como orientação da prática, que não é nem consciente e calculada, nem mecanicamente determinada, mas é produto do senso de honra, enquanto senso desse jogo particular que é o jogo de honra." (p.36)

Outra noção imprescindível a esta investigação, que articula-se com as demais, é a idéia de representação (CHARTIER, 1990 e 1995). As representações são funções eminentemente simbólicas, ou seja, elas visam apreender o sentido de alguma coisa, representando-o em outra forma mais assimilável, mesmo na ausência da coisa referente. Tudo tem um nome, e a palavra que designa algo é também um símbolo, pois confere um sentido inteligível a este "algo" que, nomeado, é passível de ser apreendido, entendido, reproduzido e compartilhado. Para ressaltar a diferença entre símbolo e sinais, verifiquemos o que diz Ernest Cassirer (1977):

"Sinais e símbolos pertencem a duas esferas diferentes da expressão das idéias. O sinal é uma parte do mundo físico do ser; o símbolo é uma parte do mundo humano do sentido. Os sinais são "operadores"; os símbolos são "designadores". Mesmo sendo entendidos e usados como tais, os sinais têm uma espécie de ser físico ou substancial; os símbolos têm apenas valor funcional." (p.60)

O símbolo é a esfera da representação, que por sua vez, cumpre a função de apreender e atribuir sentidos a "objetos", possibilitando a sua inteligibilidade. Para fins desta pesquisa, a representação é entendida em sua existência teórica, ou seja, como esquemas intelectuais que visam captar o significado de certa existência prática, interpretando-a e dotando-a de inteligibilidade. Configura-se pela produção de discursos que representam os sentidos das práticas sociais e, no caso específico em questão, o sentido das atividades físicas sistematizadas desenvolvidas nas escolas secundárias. Ou seja, trata-se da constituição de discursos que visam justificar e legitimar as práticas sociais de um campo específico, dotando-as de identidade e inteligibilidade. Por conseguinte, produzem estruturas de percepção e interpretação para os agentes ou, em outras palavras, produzem zonas de significação, uma vez que geram as possibilidades explicativas que orientam as tomadas de decisão.

A representação tem sempre o interesse de universalizar-se, de servir como teoria única, que organiza e orienta práticas sociais dispersas, a ponto de tornar-se um

entendimento geral sobre o que significa determinada coisa ou prática. Este esquema intelectual é produzido por agentes socialmente situados, que têm, por sua vez, interesses específicos, orientados pela possibilidade de obtenção de capital simbólico, e circunscritos em projetos de sociedade particulares. Pode-se utilizar uma variedade de símbolos para designar um desejo, um pensamento, ou mesmo, como neste caso, o sentido de determinadas práticas sociais. Por este motivo, as práticas são passíveis de várias representações. Deduz-se que, na existência de mais de um projeto de sociedade, haverá também mais de uma representação e que estas, aspirando à universalidade, realizarão uma disputa pela legitimidade, que, por consequência, propiciará, além de lucros simbólicos²⁰ aos agentes, futuros movimentos de institucionalizações.

Neste estudo, a representação refere-se à institucionalização do campo de conhecimento da educação física, isto é, ao motivo que movimenta vários agentes, idéias e instituições que, desejosos de lucros simbólicos, agregam-se a determinados projetos, os quais, por sua vez, depositam acentuada importância neste momento de produção de um discurso homogenizante, que organize e que possibilite controlar aquela esfera da conduta humana, numa determinada ordem social.

Porém, uma representação teórica da realidade só pode ser acatada como legítima se realmente “representar” ou “simbolizar” os significados da existência prática em questão. Assim, as representações que aspiram à universalidade, ou seja, à homogeneização dos sentidos, devem sempre partir de sentidos e explicações que já estão dispostos no meio social, contendo um certo grau de legitimidade. Na dinâmica social, uma dada prática pode ser interpretada de diversas formas, por diversos agentes ou grupos sociais, dependendo da posição que ocuparem. E, ainda, a mesma prática social pode ser executada por grupos sociais distintos e ser “lida” ou interpretada de forma diferente. Quer isto dizer que certos grupos apropriam-se de algumas atividades sociais, reproduzindo suas práticas, porém dotando-as de nova significação. A estas explicações parciais, pouco estruturadas e não institucionalizadas, da realidade imediata dos agentes, oriundas das regularidades das práticas, situadas histórica, social e culturalmente, que objetivam significar e identificar as atividades e seus agentes, chamo de apropriações.

Este estudo aborda a institucionalização do campo de conhecimento da educação física, ou seja, a formação histórica e social de uma zona de significação onde

²⁰ A noção de lucro simbólico aqui, é expressa na obtenção, maior ou menor, de prestígio, de reconhecimento, circunscrita dentro de um campo específico. Esta noção insere-se dentro do conceito de capital simbólico cunhada por Pierre Bourdieu (1983, 1990 e 1998).

agregam-se diversas práticas, explicadas, justificadas e legitimadas por uma representação teórica. Como o estudo trata de um campo em vias de formação, as suas práticas e os seus sentidos encontram-se dispersos, frutos de diversas apropriações, não se constituindo ainda numa zona de significação homogênea, o que possibilita, portanto, a produção de várias representações. Isto implica em dizer que os agentes, idéias e instituições procuravam, no decorrer desse processo de institucionalização, cunhar representações que os colocassem em posições mais prestigiadas do campo. Com a existência de mais de uma representação, ocorre o que chamamos de “luta de representações”. No caso particular da formação do campo da educação física, esta disputa pela hegemonia da justificativa teórica legítima, visando tornar as práticas e suas significações universais, ocorre com mais visibilidade na institucionalização do campo acadêmico-científico. Embora tenham existido outras medidas jurídicas e mesmo institucionais a fim de concretizar uma concepção legítima e oficial de educação física, foi a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos o momento mais contundente, que se apresenta como a consagração de uma série de conteúdos, métodos, idéias, e valores, visando normatizar, orientar, formalizar e controlar estas práticas sociais. Como veremos, este foi o motivo para a ENEFD concentrar a atenção de diversos agentes e instituições.

O desenvolvimento deste estudo apresenta-se dividido em duas partes: a primeira refere-se basicamente aos antecedentes sócio-culturais, que produziram um conjunto de práticas e sentidos passíveis de serem apropriados e reconvertidos em representações teóricas. A segunda parte trata da formação das representações, assim como da apresentação da luta de representação, revelando os agentes e instituições, bem como as medidas tomadas em direção à institucionalização do campo acadêmico-científico da educação física.

Quanto aos objetivos específicos, o atual estudo propõe: revelar a dinâmica do processo de institucionalização do campo de conhecimento da educação física, ressaltando a disputa pela determinação de um sentido orientador único, e apresentando os principais agentes, idéias e instituições envolvidos; apresentar a relevância da educação na apreensão e produção de hábitos e costumes da vida cotidiana do carioca; caracterizar a constituição da educação física enquanto uma disciplina escolar e suas relações com a realidade sócio-cultural; e, por fim, como forma de objetivo geral, contribuir para o debate atual da identidade epistemológica do campo de conhecimento da educação física, assim como para a problemática da não materialização das idéias das novas correntes pedagógicas da educação física em práticas efetivas.

O eixo condutor da análise histórica é caracterizado como sendo a construção e mudanças nas atividades físicas metódicas e sistematizadas, assim como os diversos sentidos que estas práticas adquiriram em suas variações espaciais e temporais.

Parto do pressuposto de que a ginástica e o esporte eram práticas sociais distintas, possuidoras de significações diferentes, que foram unificadas, por grandes generalizações de práticas e sentidos, no momento da institucionalização do campo acadêmico. Sugiro que a criação da ENEFD fora o coroamento de um processo de institucionalização programada, que, de forma deliberada e calculada, visava normatizar e oficializar as atividades físicas, dotando-as de um sentido comum, passível, portanto, de previsibilidade e controle social. A educação física integrava-se a um projeto de difusão ideológica, que constava de uma política pública de segurança nacional. Porém, a premissa teórica sobre a qual me apoio para o desenvolvimento desta investigação histórica consiste no fato de que os conhecimentos destas instituições foram produzidos socialmente e historicamente, numa relação complexa de agentes, interesses e instituições que, num movimento de aliança ou conflito, conduzem à formação do campo de conhecimento. Sendo assim, outro pressuposto que se apresenta mostra que as forças sociais, detentoras de posições privilegiadas no poder central, tiveram que adaptar e reconstruir constantemente suas representações teóricas, para apropriar-se, resignificar e realocar os sentidos em novas práticas sociais. Tal fato implica em dizer que, mesmo que de forma indireta, o conjunto de medidas tomadas para institucionalizar o campo dialogaram ou mesmo negociaram com a realidade sócio-cultural, adequando-se, ao máximo, aos limites impostos por seus projetos de educação e sociedade.

Por fim, apresento a problemática central deste estudo, disposta sob forma de questões, quais sejam: Como ocorreu o processo de institucionalização do campo de conhecimento da educação física? Quais foram os sentidos priorizados na constituição da representação dominante? Fora uma institucionalização programada, constituindo-se, portanto, um instrumento de difusão de política de segurança nacional? Quais eram e como se relacionavam os agentes, idéias e instituições que participavam ou concorriam para este processo? Como as práticas da educação física dentro da instituição escolar promoveram sentidos próprios, contribuindo para própria determinação do entendimento do que seja a educação física e no seu, subsequente processo de socialização?

I.2) Indicações metodológicas.

Neste momento pretendemos definir, em conformidade com as linhas teóricas expostas, as orientações metodológicas que mostrarão como será efetivada esta história particular, ou seja, de que forma serão utilizadas as ferramentas teóricas, mantendo-se uma coesão teórico-metodológica. Isto implica em dizer que a separação deste sub-item do restante do quadro teórico ocorre unicamente para fins didáticos. Em outras palavras, a separação visa contemplar algumas necessidades explicativas que tornam-se mais claras quando apresentadas separadamente, mas sem que se perca de vista a construção de uma unidade teórico-metodológica da investigação.

Seguindo esta lógica, não pretendo realizar uma pesquisa histórica que priorize análises macro-estruturais em detrimento de quaisquer outras, considerando, em geral, os fenômenos econômicos e/ou políticos como os grandes responsáveis pela determinação da ordem social e da vida cultural. Embora não desconsidere a importância destas análises mais estruturais (das quais também vou me valer), ao fazer esta afirmação pretendo evitar, de antemão, qualquer tipo de determinismo que implique em reducionismos da realidade a uma única esfera. Desta forma, pretendo concretizar uma história que seja mais centrada nos “problemas” do que nos “fatos”, “datas” e/ou “personagens” ilustres. Compartilho das posições de Victor Melo (1996), que auxiliam no entendimento deste ponto.

“Isto é, creio que análises feitas exclusivamente a partir do momento sócio-político-econômico brasileiro em geral podem mascarar outros significados dos acontecimentos no interior da ENEFD, possíveis também de serem compreendidos dentro da dinâmica interna que os ocasionaram” (p.67)

Evitarei, portanto, abordagens que se confundem com uma história das idéias pedagógicas, das políticas educacionais, das políticas públicas em educação física ou dos sistemas educativos. Entender “o problema” como núcleo central da investigação histórica, que pretende analisar o processo de institucionalização de um corpo de conhecimentos pelo ponto de vista dos agentes, é ter de lançar mão de uma diversidade de fontes, utilizando-as com criatividade e coerência; é ter que definir, constantemente, os limites do objeto para que, assim, esteja sendo alcançada uma objetividade do estudo²¹.

²¹ As considerações metodológicas que exponho pretendem substanciar um compreensão de história como ciência e não enquanto filosofia da história. Por este motivo não pretendo me alongar em considerações epistemológicas, embora não me exime de travar uma reflexão crítica sobre esta prática particular de história,

Promulgo a “necessidade de trabalhar não com um método, mas metodologicamente, isto é, refletindo sobre o desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas, com todos os seus problemas e desafios.” (DEMARTINI, In: SAVIANI, 1998:65). E, complementando a visão da prática de pesquisa aqui implementada, recorro, novamente, às palavras de Zeila Demartini:

“...de um lado, ficarmos atentos ao rigor dos conceitos teóricos e a procura de respostas para a problemática formulada, mas de outro, estarmos “livres” para podermos captar as tramas da realidade investigada. Esta postura implica a discussão sistemática e contínua ao longo de toda a pesquisa, com reformulação da problemática e a incorporação de novos sujeitos.” (DEMARTINI, In: SAVIANI, 1998:67)

Cabe aqui alguns esclarecimentos no que diz respeito à relação do passado e presente, uma vez que, no início do trabalho, apontei algumas inquietações situadas no momento presente, identificando-as como elementos motivadores para esta investigação. Duas questões não de ser devidamente resolvidas, para melhor compreensão das bases teórico-metodológicas do atual estudo. Em primeiro lugar, devo esclarecer que a relação entre passado e presente na qual me apoio, não corresponde ao que comumente é tratado nas críticas da história da educação e de educação física como presentismo-pragmatista²². Em segundo lugar, pretendo abordar a questão que se tem nomeado de “encruzilhada teórica”, uma espécie de impasse epistemológico que hesita em se definir num determinado campo de conhecimento. Desta maneira, a investigação pretende romper com as fronteiras entre a história, história da educação e história da educação física.

No que se refere à relação entre passado e presente, Mirian Warde expõe a frequência em que este problema ocorre na educação:

“os estudos da História da Educação Brasileira foram hegemonizados pelo presentismo pragmatista. Não há outra concepção que tenha disputado com ele, em condições equivalentes, o espaço da memória e do conhecimento históricos. (...) Na sua gênese e no seu desenvolvimento a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos

a qual me proponho a definir. Espero, pois, estar delimitando o “limite do pensável” sobre este objeto de estudo construído. Assim, a busca da objetividade aqui se exprime como a definição teórico-metodológica constante durante o desenvolvimento da investigação.

²² O presentismo pragmatista é tido aqui como uma tendência em pesquisa histórica de tratar o presente como uma consequência lógica do passado, que, por sua vez é sempre evocado para justificar o presente. Consiste, portanto, na realização de estudos históricos para justificar uma hipótese presente, ou seja, o presente seria “desta forma” porque o passado foi o que foi.

*históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas*²³ *para o presente.* (WARDE, 1990: 09)

Quando faço alusão às minhas inquietações com o atual debate sobre a instauração ou não de uma identidade epistemológica para a educação física, bem como à descontextualização entre a produção teórica e a aplicação de práticas pedagógicas provenientes destas teorias, não estou, sobremaneira, direcionando esta investigação para a análise da evolução destas questões no tempo, visando, através da observação das permanências históricas, justificar uma hipótese atual dada *a priori*. Não pretendo transpor o presente para o passado, de forma que o primeiro apresente-se como resultado de uma somatória ou mera consequência deste último (o presente como uma permanência mal resolvida do passado). Ao contrário, pretendo concretizar uma história que realize uma integração entre passado e presente, como diz Lucien Febvre (In: LE GOFF, 1997):

“A história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os factos passados, em função de suas necessidades actuais. É em função da vida que ele interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da história.” (p. 164)

A concepção que se pretende impor visa compreender o “passado pelo presente”, já que a leitura que se faz do passado é perspectivada por métodos, intenções e motivações próprias do tempo presente, claramente delimitadas. Simultaneamente, procura compreender o “presente pelo passado”, pois visa retirar elementos desta história passada para subsidiar os debates presentes e, por conseguinte, as intervenções mais qualificadas na realidade presente. Sobre este aspecto faço uso das palavras de Antonio Nóvoa:

“São as questões que nos interpelam hoje que devem orientar a nossa estratégia de interrogação do passado, de forma a que ao esforço de compreensão histórica corresponda uma intervenção mais consciente na realidade educativa. A História é sempre um diálogo em que o presente é um dos interlocutores privilegiados.” (1992, p.219)

Além deste fator de integração entre passado e presente, acrescentaria ainda o horizonte do futuro. A medida em que realizamos uma pesquisa datada no passado, intimamente relacionada com as motivações do tempo presente, estamos, conseqüentemente, submetendo este estudo a eventuais releituras, interpretações e intervenções. É nesse sentido que a investigação aponta também para um tempo futuro.

“O passado é inacabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras. Daí a possibilidade, e para nós exigência, de que

²³ Grifos da autora da citação.

cada geração reescreva a ou as histórias daqueles que a antecederam."
(NUNES, 1990:38)

Outra questão a ser abordada é a referida "encruzilhada teórica". Trata-se de um problema recorrente, tanto no que concerne à historiografia da educação, como à historiografia da educação física. Esta situação problemática deve-se à observação de que a pesquisa em história da educação encontra-se, em última análise, como um domínio do campo da história, donde os educadores interrogam-se se estão fazendo história ou educação. A dúvida, portanto, refere-se a uma questão epistemológica, de saber se a história da educação é uma sub-área da história ou se consiste efetivamente na área de educação. E, no caso desta pesquisa em especial, o objeto confunde-se ainda mais, pois transita pelos territórios da história, da educação e da educação física. Afinal, estaríamos fazendo história, educação ou educação física?²⁴

Sobre a questão é oportuna uma avaliação feita por Demerval Saviani (1998), na qual se destaca a dificuldade que os historiadores de "ofício" tem de reconhecer a educação como um domínio da investigação histórica e, por conseguinte, da contribuição para o entendimento da sociedade como um todo. Em sentido próximo a este, Nóvoa nos coloca:

"A história da Educação, como qualquer disciplina científica, não é um fim em si mesma, mas antes um meio para ajudar o homem a pensar-se no mundo e a intervir de forma mais avisada e inteligente na construção de uma sociedade diferente." (1992, p.216)

Desta forma, o problema expresso nesta analogia da encruzilhada teórica, que faz uma alusão a um momento de indefinição, de dúvida e até mesmo de propriedade, é tratado aqui com outra analogia, a da encruzilhada como um momento de encontro, um encontro de dois fluxos de idéias que não sofrem colisão, que, literalmente encontram-se, pois quando os objetos de estudo contemplam os campos referidos, a contribuição é mútua. Ou ainda, visto nas palavras de Fernanda Paiva (1999:), "faz sentido falar em história da educação (ou da educação física) desde que estejamos falando e fazendo, no duplo sentido, história." É desta forma que trato esta questão, pois abordar a história do ensino da educação física na escola secundária a partir de novos enfoques consiste em estar

²⁴ A própria "História Cultural", na qual esta investigação extrai subsídios metodológicos, já contempla, de certa maneira, algumas destas reflexões, pois se caracteriza historicamente por se utilizar de recursos multidisciplinares, fato que questiona as linhas limítrofes da própria história. Porém, está longe de ser um problema para o campo da história. Como coloca CARR: "...quanto mais sociológica a história se torna, e quanto mais histórica a sociologia se torna, tanto melhor para ambas." (In: HUNT, 1992:01)

fornecendo subsídios para futuros debates, para ambas as áreas. Porém, ao avançar nos domínios da investigação histórica, e, portanto, estar também fazendo história, é preciso cumprir com as exigências teórico-metodológicas desta disciplina.

“É nesta disciplina que cabe buscar a fundamentação teórico-metodológica para nossas pesquisas numa postura dialógica, enfrentando problemas e construindo objetos a partir do campo da prática pedagógica da educação física.” (PAIVA, 1999:1350)

Nesse sentido, a intenção é romper com os limites epistemológicos, visando implementar um objeto que se confunde com educação e educação física, uma vez que se situa dentro de um campo das práticas pedagógicas, e que se consista, simultaneamente, num objeto de educação física e educação. Com relação ao rompimento destas fronteiras, recorro a Mirian Warde:

“É certo que a Historiografia da Educação Brasileira deve dispor de fontes, mas pode, também, sugerir temas, provocar interrogações, desnaturalizar o que é dado por assentado. Há revisões teóricas e metodológicas de fundo que estudos historiográficos podem desencadear, ao operarem a crítica sobre o que já foi produzido, mas, a expectativa de que isso possa provocar reconstruções na História da Educação está ancorada na tese de que ela deve responder a uma tarefa urgente: dissolver as fronteiras que separam a História da Educação da História, relativas às demais expressões da vida social.

Sem a negação epistemológica dessas fronteiras, desconfio não serem largos nem profundos os avanços que na História da Educação Brasileira possam ser realizados. Ao manterem a porta da frente fechada a “influências indêbitas”, em nome do resguardo à intimidade das “coisas da educação” (da escola por certo), os estudos relativos à nossa História da Educação tendem a ser assaltados, pela porta dos fundos, pelas mais diversas formas de pensamento (histórico ou não); depois disso, desacorçoados, só lhes resta pedir aos vilões que protejam as suas intimidades.” (1990, p.06 e 07)

A periodização traçada neste estudo segue uma lógica interna ao seu objeto de estudo, isto é, a escolha dos marcos históricos deve-se a fatores relacionados a própria dinâmica desta história, e não, como na historiografia tradicional, de fatores macro-estruturais da história política e econômica (colônia, império, primeira república, estado novo). Como já havia se dito, esta investigação persegue o estudo dos processos nas quais foram se construindo os sentidos em que a prática da educação física absorveu, histórica e socialmente, até o momento da constituição da ENEFD, sendo assim, os marcos históricos também seguem esta lógica, e subdividem-se de acordo com os sentidos incorporados. Assim, o tempo aqui é marcado pelo relógio cultural, mais especificamente, na representação coletiva dos sujeitos de educação física, como conjunto de significados

atribuídos pelos sujeitos, espacial e temporalmente situados, às práticas relacionadas à educação física. Obviamente, ao tratarmos da apropriação de sentidos, torna-se delicado a definição de um período no tempo com marcos exatos. Portanto, os períodos delimitados aqui, facilitam o entendimento do processo, mas os trato com a consciência de que o fenômeno de apropriação de sentido não pode ser aprisionado nestes espaços de tempo, pois, por vezes, perduram no tempo coexistindo simultaneamente com outros sentidos. Desta forma, a pesquisa dividiu-se, num primeiro momento, em dois eixos, intituladas: antecedentes e a constituição do campo de conhecimento.

O segundo capítulo destina-se a apresentar a gênese e o desenvolvimento das primeiras manifestações de atividades físicas na escola secundária, mostrando suas regularidades e os sentidos que incorporaram. Cabe aqui mostrar as diversas significações que algumas práticas idênticas tomavam em locais e épocas distintas. Além disto o estudo apresenta; a formação de atividades sistematizadas integradas às finalidades escolares, a capitalização de bens simbólicos de alguns agentes e instituições, a formação de hábitos e costumes, oriundo de práticas escolares, e, principalmente, a formação de demandas por representações teóricas. Ele objetiva mostrar como as práticas relacionadas com a educação física na escola, sofreram as influências e influenciaram as condutas cotidianas dos cariocas, donde estas práticas modificaram seus sentidos originais, e passaram a ganhar legitimidade dentro do espaço escolar. Este período de tempo é compreendido entre 1851 até o ano de 1935. Esta fase subdivide-se em outros três períodos: civilidade social (1851-1888), higiene corporal (1889-1910) e saúde pública (1911-1935).

O terceiro capítulo, uma vez já mapeado todas as práticas e seus respectivos sentidos, apresenta a construção de dois blocos de representação teórica, agregando diversos agentes e instituições diferentes, que travam uma “luta de representações” para conseguir implementar a justificativa legítima de educação física, visando organizar, orientar e controlar as práticas e condutas correlatas. A elaboração das respectivas representações também correspondiam a projetos de educação e sociedade, nas quais diversos agentes agrupam-se de acordo com a promessa de lucros simbólicos, neste processo de institucionalização do campo acadêmico-científico. Este momento subdividiu-se em outros dois, chamados de: matrizes discursivas e instituição do campo acadêmico-científico. O primeiro refere-se a formação de idéias distintas em relação ao significado que a educação física deveria ter, e por conseguinte, a constituição de grupos e iniciativas diferentes que vão se agrupando em lugares distintos, procurando outros veículos de difusão de suas idéias. Na instituição da ENFED, tomado aqui como o marco final da

pesquisa, pois é o momento em que se dá o fim da disputa e se efetiva um mesmo sentido para a formação dos profissionais responsáveis por ministrar as aulas, e assim, mais passível de conseguir universalizar estes sentidos.

A presente investigação toma a instituição escolar como um local privilegiado de análise, entendendo-a como uma instituição mediadora de práticas culturais, sobre as quais se faz necessário um estudo integrado das primeiras regularidades destas práticas, das condições culturais dos atores sociais, das representações coletivas absorvidas, dos intelectuais, das idéias difundidas e das principais instituições que as agregavam, assim como aos atores e à subsequente disputa pela apropriação de um sentido específico de educação física. Dito de outra forma, o trabalho relaciona as informações dos documentos referentes à prática escolar com informações e análises conjunturais. Para concretizar esta tarefa, é preciso estabelecer um trato diferenciado com as fontes, incorporando e articulando o objeto específico às suas necessidades, ou seja, a referência básica na procura das fontes será o objeto da investigação, o que implica em dizer que as fontes serão diversificadas e prescindirão de “leituras” atentas e criativas, sob pontos de vista inusitados. É como nos alerta Eliane Marta Lopes, “Ler com múltiplos olhos o que foi escrito, ouvir com múltiplos ouvidos o que foi contado e o que foi silenciado.” (1990:35) Ou, ainda, nas palavras de Clarice Nunes:

“As fontes escritas, orais ou iconográficas, enquanto marcas transitórias de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas, contaminadas, vivas. A motivação para o seu deciframento passa pelo pensamento que, por aproximações sucessivas, se ensaia.” (1992, p.158)

Ao tratar das fontes, não me ative em optar por uma em específico que tivesse permanência em todo período abordado, e fosse considerada como referência única. Procurei percorrer todos os caminhos, coerentes com um corpo teórico-metodológico específico, e que me prometessem alguma informação válida ao objeto de estudo. Nesse sentido, tomo emprestada a concepção de fonte por Victor Melo (1999:58): “como tudo o que se presta a contar a história, todos os vestígios que nos permitam ampliar a compreensão historiográfica dos fatos, sejam documentos ou relatos orais, iconografias, letras de música e tudo o mais.”

Foi adotada como ponto de partida a análise dos arquivos escolares, já que pretendia remontar às práticas exercidas neste local. O critério da escolha da amostra de conveniência das escolas a serem investigadas deveu-se a fatores como a existência de arquivos, arquivos com permanência no tempo, relevância da instituição escolar no

panorama educacional e de seu caráter público ou privado. A amostra foi feita, inicialmente, com base em cinco escolas: Colégio Pedro II, Colégio São Bento, Colégio Santo Inácio, Colégio Andrews e Colégio Jacobina. Importante frisar que são poucos estabelecimentos de ensino, com permanência no período abordado, que apresentaram arquivos em condições de pesquisa, alguns, como o São Bento, em excelente condição, e no caso do Colégio Jacobina os arquivos não foram encontrados, porém foram identificados materiais sobre o colégio em “sebos” e mesmo nas outras escolas. O Colégio Andrews, assim como o Colégio Jacobina, são exemplos de colégios criados pela iniciativa privada no início do século XX, constituindo-se como instituições de cunho familiar, fato que mereceram atenção na pesquisa. No Colégio Andrews, não encontramos nenhum arquivo, nem mesmo vestígios de memória a serem perseguidos.

Portanto, priorizamos os arquivos do Colégio Pedro II, pois contemplava os critérios citados e apresentava-se como um colégio padrão (devendo os demais estabelecimentos de ensino secundário seguir seus programas e regimentos), em quase todo período abordado. Além dos Colégios São Bento e Santo Inácio, por serem instituições religiosas que detinham a hegemonia do ensino secundário durante boa parte do período tratado. Os documentos pesquisados foram os seguintes: memória históricas, programas de ensino, prospectos, relatórios, anuários, revistas, distribuição solene de prêmios e fotografias.²⁵

Penetrar no passado em busca de pistas e sinais da prática de educação física nas escolas secundárias, que possibilitassem análises dos sentidos que estas vinham incorporando, significava também percorrer “...rastros por onde talvez não tenha passado o sujeito do seu trabalho, mas onde estava o ar que ele respirava, o olho que ele olhava.” (LOPES, 1990:32) Portanto, a informação da cultura que “banhava” aquelas práticas, o universo simbólico que as envolvia, faz-se imprescindível para as análises desta investigação, e, assim, recorri a fontes secundárias que possibilitassem esta “ambientação” da história, visando reconstituir os pensamentos e os sentimentos que envolviam os atores. As fontes secundárias priorizadas situam-se em livros de história da vida privada, história de época, estudos de história da educação e educação física. Além destas, também recorri a outras fontes menos comuns, como revistas e crônicas.

²⁵ Não pretendi, com o uso de fotografias, fazer uma pesquisa iconográfica num sentido amplo. Estas foram empregadas mais como recursos confirmatórios, como um reforço às evidências que já vinham sendo trabalhadas, e, portanto, como um recurso secundário auxiliar.

Em suma, esta investigação caracteriza-se por ser um estudo histórico sócio-cultural, circunscrito a tendências historiográficas da Nova História Cultural e, mais especificamente, às abordagens histórico-antropológicas, nas quais a principal característica reside na transferência das análises da base econômica e política para as análises culturais. Esta mudança de abordagem é demonstrada por Peter Burke, ao apresentar os pensamentos de Roger Chartier, um autor representativo da Nova História Cultural:

“A importância dos ensaios de Chartier está em que exemplificam e discutem uma mudança de abordagem, como ele diz, “da história social da cultura para história cultural da sociedade”. Isto é, os ensaios sugerem que o que os historiadores anteriores, pertencendo ou não à tradição dos Annales, geralmente, aceitam como estruturas objetivas, devem ser vistas como culturalmente “constituídas” ou “construídas”. A sociedade em si mesma é uma representação coletiva.” (BURKE, 1991:98)

Portanto, a pesquisa trabalha com uma concepção de história próxima à utilizada por Roger Chartier: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990: 16 e 17) Num mesmo sentido de história, a investigação utiliza-se, como uma espécie de matriz metodológica, da História das Disciplinas Escolares. Esta abordagem específica de história surge de necessidades historiográficas da própria história da educação e, atualmente, como sendo alvo de olhares atentos do campo da história da educação física, que a vislumbra como potencial no que se refere à revelação de suas práticas pedagógicas históricas. Esta abordagem de história, na pesquisa em história da educação pode ser exemplificada recorrendo a Antonio Nóvoa (1992):

“A História da Educação não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais (que em alguns casos se pode revestir-se de uma certa exemplaridade), mas sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.” (p. 211)

Outros aportes teóricos de grande valia, na composição do corpo teórico metodológico desta pesquisa, encontram-se na Nova Sociologia da Educação, valendo-me de autores como Jean-Claude Forquin, e, em especial, nos estudos da História das Disciplinas Escolares. Também se apoia em conceitos da sociológica contemporânea,

utilizando-se, principalmente, de Pierre Bourdieu, e de forma mais secundária, com noções básicas da sociologia do conhecimento. Com relação aos aspectos historiográficos, foi tomado como base a História Cultural, utilizando autores como Roger Chartier, Le Goff, Peter Burke, e, também, análises historiográficas da educação realizadas por Clarice Nunes, Marta Carvalho, Mirian Warde, entre outros.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES

Este capítulo, consiste em apresentar os fatores que antecedem a institucionalização propriamente dita, demonstrando através da progressão das práticas sistematizadas associadas à educação física no ensino secundário do Rio de Janeiro, todas as demandas profissionais, técnicas e intelectuais as quais estiveram sujeitas. Tomando a institucionalização como um processo histórico de dotação de sentido generalizado às práticas sociais, será analisado o contexto sócio-cultural em que se foram produzindo as necessidades de instituir práticas metódicas e discursos legitimadores para a efetivação da institucionalização de um campo de conhecimento “científico” para a Educação Física. Para tal, será necessário desvelar os diversos sentidos as quais estas práticas sociais encarnaram através dos tempos, relacionando os fenômenos culturais e sociais com as demandas educacionais de cada época. Assim, será demonstrado como em momentos históricos distintos, práticas tão diferentes quanto aos seus usos e objetivos, agruparam-se, no ensino secundário, em uma prática comum, em nosso caso, a educação física, apresentando um processo de continuidade e descontinuidade histórica nas correspondentes significações incorporadas por estas práticas.

Este capítulo visa apresentar a história das diversas apropriações efetivadas pela escola secundária, de práticas de atividades físicas dispostas socialmente, instituindo diferentes significações. Para tal, é imprescindível demonstrar que atividades estavam sendo, na dinâmica social, apropriadas pela escola, relacionando as finalidades educacionais deste ramo do ensino com as práticas, suas regularidades, a diversidade de sentidos incorporados em locais e grupos distintos, as sucessivas classificações e divisões as quais se submeteram, produzindo variadas identidades. Também pretende-se demonstrar quais os principais agentes que acumularam capital simbólico neste percurso histórico, ou seja, quem eram os agentes que detinham prestígio e reconhecimento suficientes para tentarem formular representações para a educação física, instituindo, desta forma, o campo de conhecimento da área. Estes fatores contribuirão para revelar quais as práticas e sentidos existentes, que locais figuravam, quais agentes e discursos detinham maior legitimidade, qual a importância da escola na instituição de sentidos dentro de sua própria dinâmica, e, por conseguinte, possibilitarão apresentar os subsídios para o debate do próximo capítulo, a saber, a luta de representações.

Para melhor apresentar que tipo de práticas se instituíram no interior da escola, e, principalmente, aquelas que se caracterizaram como atividades curriculares,

mostrando as mudanças de sentidos a que ambas se submeteram em cada época, o capítulo foi subdividido em três fases históricas. A periodização visou priorizar o sentido que determinadas práticas absorviam no ensino secundário. Dessa forma, cada fase corresponde a uma significação específica, na qual a prática de atividades físicas sistematizadas esteve sujeita. De certo que vários sentidos e práticas competiam simultaneamente neste espaço escolar, muitas vezes confundindo-se. Porém, estaremos tratando prioritariamente dos sentidos hegemônicos que marcaram cada período, sem, no entanto, nos eximir de apresentar os demais, além dos respectivos conflitos ocorridos.

II.1) CIVILIDADE SOCIAL. (1851-1882)

Este primeiro período histórico analisado, refere-se ao surgimento das primeiras manifestações de atividades físicas nas escolas secundárias, e como foram se formando regularidades objetivas destas práticas, de forma que pudessem ser percebidas e interpretadas da mesma forma, tornando-se passíveis de classificação e diferenciação das demais e definindo sentidos coletivos próprios. Pretende-se refletir sobre a existência de demandas por estas atividades e das primeiras sistematizações a que estiveram sujeitas, com finalidades específicas para sua incursão escolar. Para melhor compreensão, faz-se necessário abordar estas atividades considerando o contexto sócio-cultural ao qual pertenceram, principalmente no que se refere às medidas tomadas com o ensino secundário, relacionando as finalidades escolares com os sentidos que a prática de atividades físicas tomavam dentro e fora do ambiente escolar. Serão observados, para estes fins, alguns indícios relevantes, como: a regulamentação da atividade, a obrigatoriedade da disciplina, a relação prestígio/desprestígio da profissão, os salários dos profissionais, os primeiros procedimentos didáticos, as instalações e equipamentos específicos, os horários de aulas, etc.

O marco histórico para iniciar a investigação é 1851²⁶, data da primeira incursão da ginástica, segundo documentos analisados, em um estabelecimento escolar de nível secundário. A educação secundária neste período imperial consistia basicamente do colégio Imperial de Pedro II e de algumas poucas escolas particulares, de cunho religioso. Para uma melhor compreensão deste marco inicial, faz-se necessário mostrar o contexto histórico no qual se insere.

²⁶ Os documentos analisados no Pedro II fazem menção mais a regulamentação da atividade (Decreto de setembro de 1851) do que a criação da ginástica nesta instituição. Isto sugere a possibilidade da existência da ginástica antes mesmo desta data, afinal, não poderia ser regulamentado o que nem existia ainda.

Desde a expulsão dos jesuítas do controle e monopólio da educação, ainda no período colonial, em 1759, o ensino brasileiro passava por um processo de reestruturação, porém, a pouca importância em que o Império depositava nesta atividade fez com que possíveis reformas se prorrogassem por muito tempo. Sobre a saída dos jesuítas, Otaiza Romanelli coloca:

“Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação de disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.” (1991: 36)

Neste período, a educação secundária era destinada somente a uma pequena elite rural, e com finalidades de cultivo de erudição, uma espécie de “ilustração dos espíritos”. Os jesuítas trouxeram a cultura europeia como referência da evolução da civilização, fato que muito influenciou na formação de um caráter aristocrático para elite rural brasileira. A sociedade caracterizava-se por uma relação de poder patriarcal e pautada numa produção econômica basicamente agro-exportadora. Portanto, o ensino secundário acabava voltado exclusivamente para os filhos, não primogênitos –que não herdavam os latifúndios de seus pais–, que ociosos, dedicavam seu tempo para o cultivo da erudição. Assim, a educação secundária era ínfima e voltada à tradição escolástica e literária, normalmente chamada de humanística ou clássica.

Com a independência política do Brasil, e, mais especificamente, em 1831, época regencial, o Príncipe Regente D. João percebe as demandas profissionais para preencher quadros administrativos e políticos, que, embora ainda escassos, vinham crescendo no decorrer do século XIX e cria os primeiros cursos superiores no país. Os cursos objetivam preparar pessoas para exercerem cargos específicos, além de algumas profissões liberais que começam a despontar. Isto acarretou no surgimento de camadas intermediárias na sociedade brasileira, que encontravam nas funções burocráticas, administrativas e intelectuais uma possibilidade de ascensão social. Desta forma, o ensino que representava distinção de classe e demonstração de civilidade social²⁷ começava a mudar de sentido. A educação superior passava a incorporar este sentido de ascensão

²⁷ O Colégio Pedro II, num primeiro momento, representou bem este símbolo de civilidade, já que era considerado o ápice do ensino nacional.

social, mas, o ensino secundário ainda era diminuto, restrito a pequenas parcelas da sociedade²⁸ e seguia uma tradição humanística, característica herdada do ensino jesuíta.

O Ato Adicional de 1834 surge no intuito de tentar reorganizar a educação, distribuindo as competências de promoção e regulamentação do ensino primário e secundário para as províncias, e ficando com a responsabilidade do ensino no Município da Corte e do ensino superior de todo o Império. Neste contexto, é criado, em 1837, o Imperial Colégio de Pedro II²⁹ no Município da Corte, sob responsabilidade do Estado, para servir de referência as futuras escolas secundárias das províncias.

Durante a atuação de D. Pedro a frente do Império, no decorrer do século XIX, pode-se constatar uma preocupação crescente com um projeto nacionalista, visando "imprimir um 'nítido caráter brasileiro' à nossa cultura" (SCHWARCZ, 1998), que fazia parte da consolidação do projeto monárquico. Era através da cultura que D. Pedro visava alcançar todo o império, o que levou a criar e a participar diretamente de uma série de instituições literárias, artísticas, acadêmicas e escolares. Lilia Schwarcz coloca de maneira mais enfática:

"Por meio, portanto, do financiamento direto, do incentivo ou do auxílio a poetas, músicos, pintores e cientistas, d. Pedro II tomava parte de um grande projeto que implicava, além do fortalecimento da monarquia e do Estado, a própria unificação nacional, que também seria obrigatoriamente cultural." (SCHWARCZ, 1998 :127)

Embora tivesse investido bastante neste projeto nacionalista, a atenção, no âmbito educacional, parece ter recaído mais sobre as instituições de ensino superior. Foram criadas várias delas³⁰, e relegados ao abandono os ensinos primário e secundário, mesmo na capital do Império, que constituía uma exceção e apresentava um panorama um pouco melhor, já possuindo várias escolas primárias, além do importante Colégio Pedro II, que recebia atenções especiais. Uma vez conferida crescente importância ao ensino superior, que representava na época uma real possibilidade de ascensão social, pois alocava os estudantes em cargos administrativos, políticos e em profissões liberais em franca ascensão, o ensino secundário acabava por incorporar um sentido de transição para

²⁸ Mesmo o ensino público, como o caso do Colégio Pedro II, era pago, havendo somente algumas vagas gratuitas reservadas

²⁹ Lilia Schwarcz (1998) mostra que D. Pedro depositava uma certa predileção neste estabelecimento escolar, o que se pode notar nas suas constantes aparições no colégio, onde ele assistia a provas, selecionava professores, conferia médias e, por vezes, até patrocinava professores.

³⁰ Na lista de predileções de D. Pedro encontravam-se as instituições: Imperial Observatório, o Museu Nacional, o Laboratório, o Arquivo Público, a Biblioteca Nacional, O Museu do Estado, o Jardim Botânico, e a Academia Imperial de Belas-Artes. (SCHWARZ, 1998)

o ensino superior, assim como o ensino médio ficara destinado a preparar os candidatos para nele ingressar³¹. É o que nos mostra o relatório da época, apresentado por Justiniano José da Rocha:

“os pais dos alunos, por deplorável erro, não pedem aos diretores de colégio que ensinem a seus filhos, mais simplesmente que os habilitem, no menor prazo possível, para os exames de preparatórios das nossas escolas superiores.” (NUNES, 1962:76)

Outro fator observado, decorrente destas novas demandas e das finalidades escolares nas quais o ensino secundário figurava, refere-se à expansão de escolas particulares. Como todos que almejavam cargos administrativos e intelectuais necessitavam passar pelo ensino secundário e os investimentos públicos neste setor eram escassos, proliferaram-se as escolas particulares, muitas vezes sem condições e trabalhando com profissionais leigos e despreparados para o exercício da função.

A ginástica foi a primeira manifestação de uma atividade relacionada com a educação física nas escolas secundárias. De acordo com o decreto de 17 de setembro de 1851, deveria haver aulas de desenho, música, dança e ginástica, “quando as circunstâncias permitissem” (ANUÁRIO, 1911), constituindo, portanto, uma atividade de caráter facultativo, que se realizava de forma improvisada e em horários deficientes, visto que as aulas eram ministradas nos tempos de recreio, nos pátios de recreio, ou até mesmo em salas de aula, entre as carteiras. “A dança e a ginástica preencheriam horas do recreio, as aulas de Música e Desenho dadas às quintas-feiras.” (DORIA, 1997:81)

Tratando-se de uma sociedade aristocrática e escravocrata, que tinha verdadeira aversão às atividades associadas à prática – fator que muito dificultou a implementação e o desenvolvimento do ensino profissional do decorrer do século XIX – e que via o ócio e o cultivo à erudição como distintivos de classe, e tinha no ensino secundário o local adequado para as elites e as camadas intermediárias emergentes, parece contraditória a existência da ginástica neste ramo de ensino. Afinal a ginástica era considerada um trabalho físico que, contrário ao ócio, era considerado uma atividade menor, normalmente associada com trabalhos escravos. Porém, podemos supor que a regulamentação desta atividade, eminentemente prática, estava associada a uma série de mudanças educacionais ocorridas na década de 1850, e, principalmente, à influência de

³¹ Razão pela qual a importância do Colégio Pedro II se sobressai ainda mais, pois, detinha o privilégio de conferir o grau de Bacharel, requisito para entrar no ensino superior. Os estudantes, de outras instituições escolares de nível médio, tinham que fazer os exames parcelados no Colégio Pedro II para obterem o título de Bacharel.

uma tradição portuguesa do desenvolvimento da ginástica nas escolas. Assim, em 1850, consolida-se a legislação escolar e realizam-se reformas nos cursos secundários e elementares (BITTENCOURT, 1993). Parece mesmo que a existência da ginástica relaciona-se com a incorporação de algumas inovações pedagógicas europeias, podendo-se notar que já constituía uma prática comum em Portugal, contendo uma finalidade de promoção da saúde. É possível também atribuir uma relativa influência de algumas teses produzidas por médicos, abordando a temática, ao desenvolvimento da ginástica nas escolas: “A primeira destas teses que se tem notícia data de 1845, e trata-se do primeiro trabalho nacional sobre a matéria. Ao longo do Império, mais quatro teses foram defendidas.” (CASTELLANI FILHO, 1988). Porém, o volume das produções em torno da legitimação da ginástica como elemento promotor de saúde ainda era insipiente, restrito e parecia ter pouca penetração no meio social, servindo mais como exercício acadêmico, do que propriamente como intervenção na realidade social. “São poucas as publicações dos mestres brasileiros: durante todo o período imperial relacionam-se cerca de 30 livros de professores da Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro.” (RENAULT, 1982: 164) Além disso, muitas das teses sobre a educação física produzidas pelos médicos no período colonial, referiam-se a questão da formação moral dos meninos, ou seja, atividades físicas como elemento auxiliar na difusão de valores e comportamentos.

A partir de 1860, apareciam cada vez mais colégios particulares de ensino secundário, como também começavam a surgir outras atividades físicas por influência europeia.

“Outros colégios, desta fase, disputam em fama com o chamado colégio pudrão: o São Bento, o Marinho, o Santa Cruz, o Vitória, o Roosmalen. Alguns introduzem novas disciplinas e métodos copiados do magistério europeu. No Roosmalen, que está na Rua do Resende, ensinam-se desenho de figura, caligrafia, natação e ginástica.” (RENAULT, 1978: 175)

Entre as atividades que constavam da vida escolar encontrava-se a dança. A dança não continha o mesmo significado que a ginástica, não se constituindo numa atividade física com finalidades de higiene corporal propriamente dita, mas por se tratar de uma atividade de civilidade social, ou seja, que visava o aprendizado de comportamentos, hábitos de etiqueta e de “boas maneiras”. Este aspecto fica evidente na oportunidade em

que se inauguraram as aulas de dança do externato³² do Colégio Pedro II, devido a insistentes pedidos dos pais dos alunos. Esta atividade não constava no externato deste colégio.

“Dirigida por Julio Toussaint, inaugura-se no externato a aula de Dança, na tarde de 29 de setembro de 1860. Servia de complemento à instrução fornecida pelo Colégio, compreendendo a aula conhecimento das regras de civilidade social então apurada.” (DORIA, 1997: 100)

A dança, associada à civilidade social, também podia ser observada em outras instituições escolares, que detinham-se, em geral, a preparar não somente para o ingresso no ensino superior, mas a interiorizar os valores culturais aristocráticos para os quais exerceriam, futuramente, os papéis sociais demarcados. Em geral, as outras escolas seguiam os “passos” do Colégio Pedro II e, no caso da dança, não foi diferente, como nos mostra Renault (1978 : 74 e 75)

“A música e a dança são as manifestações de arte preferidas. São tidas como ornamento da educação e das boas maneiras. Muitos professores se anunciam.

Até então, somente o Colégio Pedro II tem a dança entre as matérias de seu currículo. Nos colégios femininos ensinam-se a dança e o canto. Aqui aparecem ‘o bacharel Lacombe e sua senhora’ e Julio Toussaint, em Botafogo, oferecendo ‘lições de dansas modernas’ Toussaint figura entre os nomes do corpo docente do Colégio de Belas Letras...”

Porém, longe do ambiente escolar e dos poucos estabelecimentos especializados, a dança incorporava significados mais afeitos à diversão e ao lazer. Os bailes e festas populares eram ambientes onde a dança era, por excelência, símbolo destes valores. Recorrendo novamente a Renault, mostramos:

“Passados os piores momentos ela [a população] se descontra, procura distrair-se, fugir dessas preocupações. Recorre a música, às danças, aos jogos importados da Europa, aos bailes e saraus.” (1978:58)

Como pode-se perceber, embora a dança estivesse presente na realidade escolar, foi a ginástica que se constituiu como a primeira prática orientada de exercícios físicos, com espaço e tempo específicos, destinada a uma determinada finalidade, sujeita a um processo de sistematização e diretamente associada com o que vieram a chamar de educação física. A dança instituiu-se com outras finalidades e valores, distinguindo-se radicalmente da prática da ginástica. Saber dançar significava compartilhar de

³² O Colégio Pedro II foi separado em internato e externato, pelo Decreto de 24 de outubro de 1857, além de operar uma série de modificações, dentre as quais retifica o ensino de “Desenho, Música, Dança, Ginástica e Italiano” para a obtenção de título de bacharel em letras. (DORIA, 1997)

comportamentos de etiqueta, tal como saber portar-se à mesa e manipular corretamente os talheres segundo as rígidas regras. É lógico que fora do ambiente escolar e aristocrático a dança era imbuída de outros valores e sentidos. Ainda na primeira metade do século XIX a dança era amplamente praticada pelos escravos, que a utilizavam de diversas formas, seja para comemorar, festejar, evocar os espíritos de seus antepassados (religião), como uma dança-luta (capoeira e maculelê) ou simplesmente como divertimento. Como nos mostra Mary Karasch:

“Onde havia música, havia dança - nas esquinas, nas praças, nas praias, perto das fontes, em quase todos os lugares. Muitos escravos nem precisavam de instrumentos. Dançavam ao som de palmas e faziam música com suas vozes. Às vezes, eram tão habilidosos que conseguiam ganhar dinheiro apresentando-se para outros escravos. Embora alguns dançassem sozinhos, as danças então correntes no Rio eram, em geral, grandes ocasiões sociais e religiosas que reuniam os escravos. (KARASCH, 2000: 326)

Surpreendente mesmo é o relato do mercador inglês Robertson, em 1808, que apresentava a pujança e grandiosidade da reunião dos escravos em torno destes eventos, quando a “densa população do campo de Sant’Ana estava subdividida em círculos amplos, formados cada um por trezentos e quatrocentos negros, homens e mulheres.” (ROBERTSON, In: Karasch, 2000: 327) Porém, na segunda metade do século XIX, período aqui abordado, estas manifestações sociais e religiosas já eram proibidas sob alegação de perturbação da ordem pública. Embora estas atividades ocorressem clandestinamente, para efeito da sua influência na dança e na determinação do sentido da prática de atividades físicas realizadas no espaço escolar deste período, tiveram pouca relevância.

Foram, portanto, as representações discursivas sobre a ginástica, copiadas do modelo europeu e associadas a saúde, que conduziram à promoção de práticas mais especializadas e, assim, diferenciadas, classificadas e agrupadas em categorias exclusivas. A dança realizada nas escolas passara a ter uma conotação distinta aos praticantes, e imbuídas de outros discursos legitimadores. Já na década de 1860 podemos observar que a ginástica, dispunha de local e aparelhos específicos para sua realização, fato notado na descrição do Colégio Pedro II feito por Joaquim Manoel Macedo (In: ANUÁRIO, vol. VIII, 1937) “Na grande área que cerca o edifício vê-se ao lado direito deste todas disposições necessárias para os trabalhos de gymnastica” Ou ainda, na visão mais poética de Doria (1927:123) “Uma das partes principais do edifício era o pátio central, onde

dispostos aparelhos ginásticos. Sombreavam-no amendoeiras, nas quais ao abrasar do verão se ouvia o si-si alistrente das cigarras.”

A década de 1870 foi um período de grandes modificações no âmbito educacional, e, principalmente, para a sedimentação da ginástica como uma atividade escolar, com funções pedagógicas e higiênicas próprias. Ocorreriam novas modificações nos regulamentos do Colégio Pedro II, conduzidas pelo Decreto de 1 de fevereiro de 1870, e, dentre elas, a obrigatoriedade da Ginástica como atividade escolar.

“As alterações visavam apenas à distribuição de disciplinas, passando a obrigatórias aulas facultativas: Desenho, Musica e Ginástica. (...) Desapareceriam do Colégio a cadeira de Italiano e o ensino de Dança. (...) Para o ensino de Música e Ginástica os reitores contratariam mestres.”
(DORIA, 1997:115)

Além de sua obrigatoriedade, a ginástica ganhava prestígio no ambiente escolar, e idéias acerca da higiene corporal e formação moral via disciplina circulavam em torno desta atividade. Assim, as teses de medicina sobre as atividades físicas programadas tratavam mais do que a questão do asseio corporal³³ e da higiene individual, mas principalmente da formação moral dos alunos. O aprendizado dos códigos de conduta e do bem comportar-se socialmente eram também funções do ensino secundário, visando distinguir os comportamentos nobres e corteses da elite, das condutas rudes dos demais. Foram publicados diversos guias bom comportamento, assim em “nome da “etiqueta” e da “civilidade”, começou-se a normatizar dos grandes aos pequenos detalhes da vida social cotidiana” (SCHWRCZ, 1998:195). Em geral, estes códigos de boa conduta caminhavam em direção a um maior controle dos sentimentos e da manifestação de emoções. Nesse sentido a ginástica era um elemento de disciplinarização dos corpos, ou seja, um recurso para submeter seus desejos a uma ordem moral a ser internalizada, via atividades que proporcionassem um auto-domínio corporal e emocional de forma consciente e disciplinada. Portanto, esta produção teórica da medicina submetia as regras de higiene, às regras de sociabilidade, era a etiqueta quem orientava as ações, de forma que as teorias médicas a respeito da educação física procuravam mostrar que:

“além do aprimoramento físico e da saúde individual, a prática do exercício físico promoveria também um maior controle das funções e dos movimentos corporais, bem como dos instintos destrutivos e dos desejos sexuais que os impelia aos vícios, permitindo ao indivíduo uma limitação

³³ Lilia Schwrcz (1998) mostra-nos que, independente desta pequena produção intelectual, a noção de asseio corporal da época não se associava às atividades físicas no sentido de cuidados com o corpo. O asseio, preconizado nas revistas de bom-tom, dizia respeito a modos de vestir, de comer e de comportamento social em geral. Só na virada do século saúde, asseio corporal e educação física rimariam.

de sua própria vontade e um maior controle sobre as emoções.”
(PAGNI, In: FERREIRA NETO: 63)

No ano de 1870, fora traduzido e publicado o Novo Guia de Ginástica das escolas da Prússia. provavelmente, a primeira iniciativa de normatizar as práticas de ginástica nas escolas brasileiras. Embora o “guia” não tenha sido efetivamente adotado como uma espécie de livro didático para a ginástica, percebe-se que houve iniciativas concretas para divulgá-lo, fato que pode ser constatado em Delso Renault, um livro produzido basicamente com fontes de jornais de época, que, no tocante às renovações educacionais da época, nos revela:

“Mas essa renovação não atinge o currículo, o sistema de ensino e o livro didático. Ele concorre para a melhor instalação material das casas de ensino e a introdução de métodos higiênicos na vida escolar: o banho de mar, a ginástica, as caminhadas ao ar livre. O governo manda traduzir e publicar, na Tipografia Nacional, o Novo Guia para o ensino da Ginástica, adotado nas escolas públicas da Prússia.” (RENAULT, 1978: 304)

Verifica-se, então, a inclusão regulamentar de um “professor” exclusivo para ministrar aulas de ginástica no quadro profissional do Colégio Pedro II, conforme Decreto de 1870: “ficam suprimidas pelo Art. 15 as [aulas] de italiano e de dança; finalmente os reitores do externato e do internato contratarão os professores de música e gymnastica (Art. 16).” Um pouco depois, em 1874, o reitor deste colégio, o Conego José Joaquim da Fonseca Lima, visando reorganizar o regulamento interno do colégio em concordância com os últimos decretos, reuniu e organizou a “Consolidação de todas as disposições relativas ao externato do Imperial Colégio de Pedro II”. Neste, a ginástica não aparecia nas listas de “cadeiras”, uma vez que no Capítulo VI, intitulado “Dos Professores”, local onde se apresentava a lista dos professores com suas respectivas disciplinas, não são citados nem o professor da ginástica, nem a própria ginástica. Portanto, não constituía-se uma disciplina do colégio, apesar de sua prática ser considerada obrigatória e citada em diversos momentos do regulamento. Como no Art. 79, “As lições de desenho, música e ginástica são obrigatórias, notando-se, bem como nos atos religiosos, faltas dos alunos.” (In: ANUÁRIO, 1937: 442) Embora se fizesse notar a preocupação com as “faltas dos alunos”, dois outros artigos induziam a distorções da obrigatoriedade, como no Art.102-“Não haverá exame de desenho, de música e ginástica” e no Art.119-“Para obter o Grão de Bacharel não são necessários os estudos de desenho, musica e ginastica.” (In: ANUÁRIO, 1937: 447). Assim, nota-se que não existia a

necessidade de prestação de exames finais para ginástica e que a presença dos alunos não era obrigatória aos futuros bacharéis de letras, um dos cursos mais procurados, fatores estes que, na prática, quase a tornava facultativa. Por conseguinte, conclui-se que a ginástica, mesmo legalmente obrigatória, não era considerada uma disciplina, mas uma atividade suplementar, que ainda gozava de baixo prestígio. Porém, no contexto de sua trajetória histórica, todo este debate já representava ganhos consideráveis em termos de prestígio.

Outros indícios do relativo desprestígio da ginástica no ambiente escolar encontravam-se no diferente tratamento adotado com os responsáveis pelo seu ensino e os demais professores, ou catedráticos como eram chamados. Os primeiros eram contratados por decreto de nomeação (decreto nº 4356 de 24 de abril de 1869), indicado pelo reitor, sem concurso. Os demais eram contratados por concurso público, com apresentação de tese diante de uma banca examinadora. Os seus vencimentos também eram diferenciados, estando os professores de ginástica em desvantagem, com remunerações equivalentes a dos secretários, dos repetidores, dos inspetores e dos bedéis.

Apesar do desprestígio desta atividade no interior do Colégio Pedro II, muitos avanços foram feitos, principalmente no tocante às preocupações didáticas e metodológicas do ensino da ginástica. Assim, no Art. 81, determinava-se:

"Para o estudo e exercício de ginástica e música os alunos serão distribuídos em tres turmas, pequenos, medios e grandes, segundo a idade e o desenvolvimento físico. Farseá para as lições de desenho igual distribuição em tres turmas, segundo o adiantamento dos alunos."
(ANUÁRIO, 1937: 447)

Um pouco depois, em 1876, logo após esta consolidação das leis, um outro decreto foi editado, o Decreto nº 6130 que "nos artigos immediatos declara que continuam a ser obrigatorios o Desenho, a Gymnastica e a Musica e que o horario de todas as aulas será distribuido segundo uma tabella annexa que só pôde ser alterada por decreto." (ANUÁRIO, 1911: 78) O reconhecimento da obrigatoriedade da ginástica, a divisão dos alunos em turmas por critérios de idade e tamanho, somados à definição de horários exclusivos para a realização das aulas, caracterizavam esta atividade, aos olhos dos praticantes, como uma matéria escolar, mesmo diante de um relativo desprestígio, e de uma falta de reconhecimento da ginástica, enquanto disciplina escolar. Estes fatores sugeriam uma classificação de atividade, na medida em que a proviam de horário, métodos e princípios didáticos, ainda que contrários ao reconhecimento oficial, auxiliavam nas categorias de percepção e apreciação dos alunos diante da atividade, fato que

possivelmente acarretou no seu reconhecimento como matéria escolar por parte de seus praticantes.

Para além dos muros do Colégio Pedro II, a ginástica, assim como os banhos de mar e caminhadas ao ar livre, já vinha sendo recomendada por médicos como medida de higiene. A cidade do Rio de Janeiro convivía, com frequência, com os efeitos danosos de doenças e epidemias, devido às precárias condições sanitárias em que se encontrava. As teorias sanitárias e higiênicas da época imperial giravam em torno da circulação de ar, fato que levou muitas pessoas a preconizarem as atividades físicas ao ar livre e os banhos de mar como medidas positivas de saúde. Algumas medidas isoladas foram tomadas pelo Governo, visando incentivar estas práticas, porém, o que não chegou a constituir em políticas públicas de saúde.

“É desses dias a extravagante iniciativa do governo: contrata-se com Joseph Fogliani a concessão de banhos públicos no estabelecimento que vai instalar. Nele se ensinarão a ginástica e a natação” (RENAULT, 1982:117)

Nos colégios particulares, e também em algumas instituições destinadas ao divertimento que cresceram no decorrer deste século, as atividades físicas estavam cada vez mais difundidas e, em geral, agrupavam-se em torno de significados associados à saúde, ou até por vezes ao sentido de entretenimento.

“A ginástica e a esgrima estão difundidas. Certa associação com o nome de Congresso Brasileiro oferece aos associados aulas de esgrima, piano, ginástica, ensaio de dança. Donde se pode concluir que a ginástica e o ar puro já se concebem como indispensáveis para uma vida sadia e prolongada.” (RENAULT, 1982: 147)

Em 1878, a Reforma Leoncio de Carvalho inseria mudanças profundas na vida escolar, alterando-se horários, implementando-se a frequência livre, entre outras transformações. Neste ano, o professor de ginástica Paulo Vidal, preocupado com a baixa frequência de sua aula, e constatando que diversos pais alegavam a dificuldade de seus filhos comparecerem às atividades da tarde, enviou reitor do colégio um ofício, cujo conteúdo encontramos em Doria(1997):

“Mudava a hora- dizia Paulo Vidal - esses inconvenientes todos haviam de desaparecer. Teríamos aula proveitosa para todos. Teríamos o desenvolvimento físico considerado como elemento especial na educação e como auxiliar indispensável na vida intelectual, ou se fosse possível, os exercícios físicos entremeados com as aulas fariam uma feliz diversão à posição forçada, imobilidade e quietação das aulas, servindo também, de descanso ao espírito.

Dispondo dum lugar livre das intempéries do tempo, não haveria inconveniente que fosse adotada qualquer hora, conquanto fosse respeitada a digestão.

Apresento a V.Ex^a o risco de um pavilhão, podendo ser levantado no centro do pátio, pavilhão cuja capacidade permite exercitar os alunos por turmas e que em nada prejudicam as condições higiênicas do estabelecimento.

Das escolas do Governo e do Imperial Colégio de Pedro Segundo devia partir a iniciativa em tudo que diz respeito à educação.

Não se lhe dando a devida atenção nos ditos colégios, com dificuldade a educação física se propagaria ao Brasil, apesar dos esforços que cidadãos beneméritos têm feito procurando em vários escritos e várias conferências demonstrar a sua utilidade.

Poderia transcrever um número considerável de pareceres de homens competentes, apóstolos benévolos de tudo o que o processo ordena a favor da mocidade, cujo fraco trabalho apresento a V. Ex.^a esperando merecer a vossa sábia e justa aprovação." (DORIA, 1997:129)

Esta carta de Paulo Vidal, que foi prontamente atendida, sendo construído o pavilhão por ele desejado, nos dá uma visão do estado das coisas sobre a educação física na época. Para além dos discursos existentes, que associavam a ginástica à saúde, este documento possibilita uma análise das demandas didático-pedagógicas, próprias do fazer escolar. A função de divertimento como um elemento compensador da rígida disciplina, isto é, uma forma de controle das energias e emoções por intermédio das atividades físicas, tornava a ginástica um elemento auxiliar da vida intelectual dos alunos, este último sim, função última da educação.

A reforma Leôncio de Carvalho também suscitou uma série de debates, não só por seu caráter polêmico em diversos aspectos, principalmente ao do papel da Igreja na área educacional, mas também por debater sobre uma questão que já vinha sendo discutida, a introdução de um currículo com base em disciplinas "científicas" em oposição a um currículo baseado nas "humanidades". Muitas críticas recaíam sobre o ensino em "humanidades", por considerá-lo excessivamente livresco, literário, ornamental, o que contribuiria mais para a formação de oradores e retóricos do que propriamente à formação "para a vida prática", como muitos diziam. Apesar de todo o debate:

"As propostas de mudanças curriculares visando a uma formação de caráter mais "científico" só puderam ocorrer no final do séc. XIX, quando efetivamente iniciava-se o processo de industrialização em uma sociedade que se urbanizava, quando surgiram grupos de intelectuais preocupados em transformações mais amplas nos setores econômico e político." (BITTENCOURT, 1993: 197 e 198)

Os debates acabaram por questionar sobre a permanência ou a exclusão de algumas disciplinas lecionadas no currículo escolar, assim como as suas respectivas funções intelectuais e morais na educação. A ginástica, ou o desenvolvimento físico, uma vez que outras atividades já podiam ser classificadas num mesmo momento pedagógico, permaneceu como uma atividade suplementar obrigatória. O “desenvolvimento físico”³⁴ encontrava-se numa situação delicada, pois ainda existiam algumas resistências a sua prática quando associavam-na ao trabalho físico, portanto destituído de valor. Era uma atividade eminentemente prática, fator que a tornava um corpo estranho num local de cultivo à erudição, de importância exclusivamente intelectual, e, desta forma, suas funções escolares tornavam-se confusas. Já existiam discursos médicos que a dotavam de um sentido de saúde, tanto dentro da escola, como fora dela, mas ainda com pouca penetração. Neste primeiro momento histórico, as atividades físicas adquirem sentidos internos da escola, daí o surgimento de sua singularidade no processo educacional.

Em 1880, formava-se, o Conselho Colegial, que congregava todos os professores mais o reitor. Este conselho reuniu-se diversas vezes, inclusive com a participação do professor de ginástica, caso raro em instâncias deliberativas da escola, para discutir uma reforma no regulamento do colégio. Após todos os debates, o Reitor Dr. José Joaquim do Carmo remeteu ao ministro Homem de Mello um projeto de reforma da instituição. Durante as reuniões que antecederam o projeto, o professor de ginástica, Paulo Vidal, participava demonstrando uma preocupação com as questões metodológicas que elevassem a ginástica ao *status* de uma disciplina escolar, provida de finalidades, métodos e de valor, de modo que se equiparasse às demais disciplinas.

Num dos debates a respeito da forma de realização de concursos para seleção dos professores, Paulo Vidal lamentara-se pela diferenciação de sua disciplina, mostrando-se receoso quanto à formação básica dos profissionais que o ministrariam.

“Lamentava o mestre de Ginástica, Paulo Vidal, não se achar a sua classe em pé de igualdade com a dos professores. Para as aulas de Ginástica não se exigiam habilitações, todavia indispensáveis provas do conhecimento do corpo humano, de osteologia, de miologia, da diferenciação dos grandes centros nervosos.” (DORIA, 1997:138)

³⁴ O termo “desenvolvimento físico” era usado na época em questão de forma similar ao que se chamou de “cultura física”. Ou seja, correspondia a criação de costumes de atividades físicas (ou, como sinônimo utilizados neste texto, exercícios físicos).

Em outra reunião sobre a importância ou não das preleções e conferências públicas que aconteciam no Colégio Pedro II, todas com caráter de culto à erudição, os professores discursavam sobre suas especialidades para alunos, convidados e curiosos, visando demonstrar a importância, os conhecimentos e a erudição dos professores daquele colégio.

“O professor de ginástica, Paulo Vidal, lembrando a conveniência de organização de compêndio de educação física nacional, entendia úteis as preleções se consistissem na exposição de métodos de ensino.” (DORIA, 1997:143)

Numa das últimas reuniões deste Conselho Colegial, que perdurou por um ano, em 27 de julho de 1881, o reitor Carmo propõe a seguinte questão, para fim de debate com seu corpo docente: “Nos externatos de instituição oficial a ação do Estado deve limitar-se à instrução, isto é, ao fornecimento de certa ordem de conhecimentos ou estender-se à direção moral, à educação propriamente dita?” (DORIA, 1997:143) Quase todos professores responderam em apoio à finalidade de formação moral da educação, em oposição à função estritamente de instrução. Um dos professores, o Prof. Schiefler, numa frase de efeito, parece ter sintetizado a opinião da maioria do professorado ao falar: “Ensino sem educação é quadro sem moldura.” Também o professor de ginástica, Paulo Vidal, pronunciou-se a favor desta posição. Não era de se estranhar esta defesa quase que unânime dos professores em relação à formação moral, pois a educação secundária nesta época era fortemente marcada por seu caráter elitista, sendo que não se restringia a diferenciar-se pela posse dos títulos escolares ou pela erudição, fruto de acúmulos de conhecimentos, mas também por pretender incorporar todos os valores, idéias e comportamentos dignos dos mais privilegiados. Assim, a educação incorporava ao rol de suas finalidades a questão da socialização, isto é, a formação não somente intelectual, mas também moral. Se antes as atividades que denotavam as questões morais e comportamentais, socializando as pessoas na “etiqueta”, como o caso da dança, tinham momentos distintos na escola, agora estas funções fundem-se numa mesma atividade.

Como se pode notar, diante um quadro de existência de professores de ginástica com formação autodidata e leiga, já havia uma preocupação com questões como determinação de conteúdos, métodos e definição de uma obra didática de referência para a área, aspectos que apontam para as primeiras necessidades de formação profissional.

Quando, por fim, foi apresentado o projeto de reforma ao ministro Homem de Mello, este quis discutir alguns pontos pessoalmente com os professores. Ao ser

homologada, a reforma continuava a manter a dispensa de aprovação de ginástica à obtenção de título de Bacharel e, ainda como antes, permaneceria a cobrança de presenças nas aulas. Porém, visando incentivar a participação, e dando sinais de prestígio em relação ao regimento anterior, consta no decreto um artigo inovador que:

"...manda que os mestres de desenho, gymnastica, e musica enviem annualmente ao reitor uma lista dos alumnos que mais se distinguirem nas respectivas aulas esta lista será publicada no 'diário official'"
(PEDRO II, ANUÁRIO, 1911:87)

Ao final das reuniões do Conselho, que se torna uma Congregação, a presença do professor de ginástica (função intitulada na época de mestre) fica restrita às assembléias em que sua disciplina fosse citada.

"Pelo Decreto de 24 de agosto de 1881, atendido às representações dos professores e substitutos do Imperial Colégio, o Ministro Homem de Mello convertia em Congregação o Conselho Colegial, cuja breve existência ficou assinalada por discussões minudentes e interessantes, entendendo de perto com a vida da instituição, discussões nas quais se observou a maior liberdade de juízos, alguns repassados de expressões felizes e até ironicas.

O decreto instituidor da Congregação traçava-lhes direitos e deveres. Os substitutos só tomariam parte no corpo congregado, quando ocorresse matéria de concurso, os mestres nele presentes se ocorressem em assuntos relativos às suas aulas." (DORIA,1997: 145)

Fazendo um balanço do período abordado, sintetizando as principais idéias e sentidos que a educação física adquirira, vemos que, embora já houvesse uma pequena produção intelectual e iniciativas isoladas do Governo Imperial no intuito de difundir e promover a idéia de saúde ligada à prática de atividades físicas, as principais responsáveis por sedimentar os sentidos da educação física no ensino secundário estariam nas finalidades educacionais e nas próprias necessidades oriundas da dinâmica pedagógica das escolas. O ensino secundário confinado a situação de transição para o ensino superior, atendendo a uma pequena parcela privilegiada da população, acatava a finalidade educacional de socializar, ou mesmo de bem civilizar, os futuros quadros intelectuais e administrativos da elite brasileira. Nesse contexto, as atividades físicas sistematizadas na educação secundária concentraram sentidos de controle e auto-domínio das ações e emoções, via práticas disciplinadas, visando contemplar este aspecto de civilidade social. Este aspecto não se dava de forma direta e linear, na dinâmica interna do funcionamento escolar. Podemos constatar que as atividades físicas também absorviam elementos de divertimento, possibilitando que os alunos dispensassem as energias acumuladas devido ao

rígido controle comportamental da conduta escolar, ao mesmo tempo que aprendiam a controlar seus corpos diante seus impulsos emocionais. Estes aspectos deveriam propiciar as condições ótimas para o bom desenvolvimento das finalidades educacionais. É nesse sentido que dizia-se que a ginástica servia como um elemento auxiliar no aprendizado intelectual, embora, no momento, estava-se unificando várias atividades físicas em torno da questão de uma formação moral, mesmo quando os discursos transitavam em assuntos sobre higiene e saúde. Educação física era, em última análise, civilidade social.

O marco que anuncia a próxima fase, ressoa-se exatamente da oficialização da “educação física” como uma matéria de ensino, apesar de seu tratamento diferenciado e da formação das disciplinas científicas que buscavam em sua ciência matriz subsídios para o ensino, fator que abre uma demanda por explicações científicas para a educação física.

II.2) HIGIENE CORPORAL (1882-1920)

A fase que se inicia, de grandes modificações políticas, econômicas, sociais e culturais num contexto mundial, caracteriza-se, também, como não poderia deixar de ser, por grandes modificações na educação e no desenvolvimento de atividades físicas metódicas e sistematizadas no ensino secundário. Embora o marco histórico inicial faça referência ao primeiro registro da ginástica nos programas de ensino do Colégio Pedro II (VECHIA, 1998:109), o que, por consequência, implicaria na sua implementação nos demais estabelecimentos secundários, isto não resultou necessariamente na sua compreensão como uma disciplina escolar. Porém, como vimos anteriormente, a ginástica tivera uma valorização no espaço escolar, advinda da própria dinâmica destas instituições, provendo esta atividade de número de aulas, de horários definidos, de instalações e equipamentos específicos, de debates (mesmo que em estágio germinal) sobre métodos de ensino, sobre a necessidade de livros de referência e dos primeiros questionamentos sobre a necessidade de conhecimentos específicos por parte dos profissionais responsáveis, e portanto, sobre a preocupação com a formação profissional.

O período em questão, apresenta a introdução dos esportes no cenário escolar, sua respectiva popularização, o aparecimento de várias publicações a respeito da ginástica e o desenvolvimento das teorias higiênicas e eugênicas. Para melhor compreensão destas transformações e dos respectivos sentidos coletivos que estas práticas

escolares assumiriam nesta fase, faz-se necessário observar as modificações em que o mundo estava passando, talvez as mais amplas e rápidas já ocorridas. Pois:

“...nunca em nenhum período anterior, tantas pessoas foram envolvidas de modo tão completo e tão rápido num progresso dramático de transformação de seus hábitos cotidianos, suas convicções, seus modos de percepção e até seus reflexos instintivos.” (SEVCENKO, In: NOVAIS, 1998: 07 e 08)

Estas grandes mudanças ocorridas num plano mundial deviam-se principalmente à Revolução Científica-Tecnológica, que teve início em meados do séc. XIX e atingiu sua plena configuração em 1870. Como resultado da aplicação das recentes descobertas científicas nos processos produtivos, amplificados significativamente pelos novos potenciais energéticos e pelos novos campos de exploração industrial, surgiram os grandes complexos industriais. Esta nova realidade no processo de industrialização mundial acarretava em novas necessidades, pois esta prodigiosa produção induzia, de um lado, à procura incessante de matérias-primas em qualquer lugar do globo terrestre e, numa outra ponta, à necessidade de captação de novos mercados consumidores para os excedentes de produção. É este último fator que se torna peculiar às necessidades deste estudo.

Para efetivar estes novos mercados, não era necessário somente intervir política ou economicamente em outros países, como o fenômeno do “imperialismo” bem caracterizou, mas, sobretudo, era necessário intervir culturalmente. O processo de industrialização acompanhava de mãos dadas o processo de urbanização e, somados às inovações tecnológicas da época, os hábitos e costumes cotidianos das pessoas das grandes cidades vinham se alterando profundamente. Daí, a condição fundamental para uma mercadoria ser adquirida, era estar em conformidade com os modos de ser e viver dos consumidores em potencial. Imaginemos tentar vender calças a um grupo de pessoas que por tradição cultural só vestem saias. É a essa necessidade de adequação que se refere Nicolau Sevcenko (1998: 12 e 13)

“Não bastava, entretanto, às potências incorporar essas novas áreas às suas possessões territoriais; era necessário transformar o modo de vida das sociedades tradicionais, de modo a instilar-lhes os hábitos e práticas de produção e consumo conformes ao novo padrão da economia de base científica-tecnológica.”

O Império, que mesmo no final de seus dias, ainda gozava de prestígio popular, com a figura do monarca representando um algo de divino, símbolo dotado de

uma certa coesão dos valores sociais e culturais, encontrava-se comprometido política e economicamente. Fato que, em conformidade com os acontecimentos e interesses internacionais³⁵, culminou com a proclamação da República. Embora tenha sido um golpe militar, a proclamação envolvia militares radicais (principalmente o jovem oficialato), cafeicultores paulistas, políticos republicanos e alguns intelectuais liberais.

Os sentimentos liberais, ávidos por modernização, urbanização e industrialização, parecem ter sido incorporados ao ideário educativo, concentrando suas interpretações e ações no problema da expansão da escolarização e da alfabetização da sociedade. Acreditavam que um dos empecilhos para o desenvolvimento do país consistia no alto grau de analfabetização da população brasileira, recaindo, portanto, sobre uma questão quantitativa de expansão da rede escolar, o que, denominou-se por alguns autores de “entusiasmo pela educação”. (GUIRAUDELLI JUNIOR., 1990) Nesse sentido, os educadores, imbuidos de ideário liberal e crentes na república, em pouco tempo perceberam que aquela não era a república de seus sonhos. E, como nestas primeiras décadas de república os direitos políticos eram reservados a uma elite letrada, o debate da educação concentrou-se na questão da alfabetização. A educação, pensavam os educadores, colocaria o Brasil em condições iguais a dos países mais civilizados.

“...a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo;” (NAGLE, 1976: 99)

A composição de poder desta jovem República era majoritariamente de oligarquias rurais e o sistema federativo republicano propiciava uma descentralização, reforçando ainda mais a hegemonia das oligarquias estaduais. O país caracterizava-se ainda por uma economia agro-exportadora, tendo o café como principal produto, cujo cultivo dispensava uma formação de mão-de-obra mais especializada, e por abrigar uma elite ainda fortemente marcada pela herança de valores aristocráticos. Desta forma, havia um desinteresse no desenvolvimento do ensino secundário, tanto por parte do poder constituído, como também pelos intelectuais e pensadores da educação, que, neste momento, priorizavam ações no ensino primário e até no profissional. É o que vamos notar nas várias reformas do período republicano, que, por sinal, fora bastante tumultuado

³⁵ Segundo Seveckenko (1998, p.14) uma das primeiras medidas da República foi “*uma completa abertura da economia aos capitais estrangeiros, sobretudo ingleses e americanos, a permissão para bancos privados emitirem moeda, uma nova lei liberal das sociedades anônimas e a criação de um moderno mercado de ações, centrado na Bolsa de Valores do Rio de Janeiro.*”

em termos de educação. A Constituição da República de 1891 acabou por consagrar o sistema dual de ensino mantido desde o Império e, que viria resistir por todo o período assinalado nesta fase.

“à União cabia criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução superior em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.” (ROMANELLI, 1991:41)

Na prática, esta distinção significou ampliar e oficializar a distância entre a educação da classe dominante, representada pelas escolas secundárias e superiores, e a educação do povo, representada pelas escolas primárias e profissionais. O ensino secundário pouco se modificou durante este período, mesmo sujeito a tantas reformas. Porém, no que tange ao desenvolvimento do ensino das atividades físicas nas escolas, mudanças significativas ocorreram, talvez pelo fato destas atividades sociais estarem intimamente relacionadas com as mudanças comportamentais da população do Rio de Janeiro. Afinal, tratava-se do principal centro urbano do Brasil da época, e caixa de ressonância dos acontecimentos sociais e culturais. E seriam justamente estes fatores de ordem cultural, associados a um processo de urbanização da cidade, que influenciariam de forma significativa no ensino da educação física nas escolas secundárias.

Em 15 de novembro de 1889, caiu a monarquia, e em 1890, mais precisamente em 19 de abril, foi criada, pelo dec. N. 346, a Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos³⁶. Pelo Dec. N.981, em 8 de novembro de 1890, esta secretaria foi responsável pela aprovação do regimento do Colégio Pedro II, que serviria de padrão para os demais. Neste momento, a ginástica era contemplada nos programas de ensino, aparecendo como “gymnastica, evoluções militares e esgrima”, e tornava-se uma cadeira efetivamente obrigatória, pois constava da lista oficial de disciplinas do colégio e, agora, passava a exigir provas práticas para os “exames de suficiencia”. (ANUÁRIO, 1911)

Em 22 de nov. de 1890, pelo Dec. N.1075, que aprovava o regulamento especial do Gymnásio Nacional, no Tit. VI, relativo à disciplina escolar, aparecem algumas disposições sobre os “jogos escolares”, que viriam a figurar em todos regulamentos daí em diante.

³⁶ Dava para supor o grau de relevância atribuída à educação neste momento inicial da República ao notar que a secretaria responsável reunia pastas tão distintas, como fora o caso da Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

*“Assim, os alumnos do Internato teriam sahida de quinze em quinze dias e para isso seriam divididos em duas turmas (de maiores e menores) que alternariam entre si. A turma a qual não coubesse a sahida, iria a passeio ao campo, sob a direção do Reitor ou do Vice-Reitor, caso permitisse o tempo. Nessa diversão, destinada ao desenvolvimento **physico dos alumnos**, evitar-se-ia toda a coação regulamentar e empregar-se-ia o tempo em jogos ao ar livre e accomodados à idade dos alumnos. Em caso de máo tempo, seria o domingo empregado em diversões no próprio prédio do edificio do Internato, como: exercicio de tiro ao alvo, de besta, tiro de flexa, salto, jogo de volante, etc. O Reitor e o Vice-Reitor do Externato procurariam desenvolver nos alumnos o gosto por esse genero de diversões e fariam egualmente nos domingos um passeio fóru do centro da cidade. Os jogos escolares permmitidos seriam (segundo o art. 76): a barra, a amarella, o **foot-ball**³⁷, a peteca, o jogo de bola, o criket, o lawtennies, o crocket, corridas, saltos, etc.”* (ANUÁRIO,1911: 99)

Como podemos verificar no periodo anterior, a ginástica ganhara espaços importantes dentro da própria dinâmica da instituição escolar, uma vez que serviu como elemento de compensação à rígida disciplina das aulas, e propiciando um liberação das energias contidas, servindo como uma espécie de auto-dominio das ações e emoções dos alunos, o que a caracterizou como um elemento auxiliar na formação intelectual. Neste momento, surgem alguns incrementos interessantes: os jogos escolares. Embora permanecesse a finalidade de controle dos comportamentos, a adoção destas atividades interpretadas como “diversão destinada ao desenvolvimento físico”, torna clara a associação da idéia de divertimento com o auto-domínio dos alunos. Desta vez, elas aliam-se aos elementos lúdicos, corroborando para o controle dos alunos e servindo como uma forma de liberação de energias contidas, para que fosse possível dar continuidade às atividades do dia disciplinadamente. Este aspecto pode ser notado na própria seção em que se encontra o artigo ao qual aludimos: “disciplina escolar”. Além disso, a noção de desenvolvimento físico, como já visto, ainda não continha o caráter exclusivamente biomédico, embora, neste momento, este dispositivo atuasse com maior requinte, pois as atividades de caráter mais lúdico ocorreriam fora do tempo de aula da ginástica.

Este fato implica em supor que as atividades físicas programáticas, metódicas, que comporiam os programas de ensino, passavam a dissociar-se das funções disciplinares nas quais haviam se instituído. Isto não quer dizer que a condução da ginástica também não fosse imbuida de rigor e disciplina. Esta separação entre, de um lado, atividades revestidas de caráter mais lúdico, e, de outro, atividades que comporiam o

³⁷ Os grifos do autor deste trabalho.

tempo oficial destinado ao cumprimento do conteúdo do programa de ensino, embora já existisse, nesse momento fazia parte do regimento interno do Colégio Pedro II, e com objetivos específicos. Isto deve-se basicamente a dois fatores: a um processo de rompimento com o currículo ligado às humanidades literárias, que se inicia na Reforma Benjamin Constant e somente se baseia num currículo científico na década de 20, e aos próprios fatores sócio-culturais do Rio de Janeiro, que passara a viver sob um espírito cosmopolita, tendo a Europa e os Estados Unidos como referências culturais, que apresentavam extraordinário desenvolvimento dos esportes. São estes fatores que balizaram as principais modificações no ensino das atividades físicas sistematizadas na educação secundária.

Torna-se, portanto, indispensável a exposição do panorama cultural em que vivia o Rio de Janeiro, como também da relevância que os esportes e atividades físicas em geral atingem no cotidiano das pessoas neste primeiro momento do período republicano.

A abolição da escravatura contribuíra para um acelerado êxodo em direção aos grandes centros urbanos, o que agravaria os índices de desempregados e de pessoas vivendo em condições precárias, quase sub-humanas. O Rio de Janeiro foi a cidade que mais sentiu esses efeitos. A estrutura da cidade não comportava o impacto demográfico. Pessoas se aglomeravam no centro da cidade, sob péssimas condições de saneamento, de habitação e de higiene. Assim, a cidade convivía com frequentes endemias e epidemias das mais diversas doenças. José Murilo de Carvalho (1987: 19) nos apresenta este quadro de forma clara:

“Os velhos problemas de abastecimento de água, de saneamento e de higiene viram-se agravados de maneira dramática no início da República com o mais violento surto de epidemias da história da cidade. O ano de 1891 foi particularmente trágico, pois nele coincidiram epidemias de varíola e febre amarela, que vieram juntar-se às tradicionais matadoras, a malária, e a tuberculose.”

Num contexto mundial, nos países mais industrializados, particularmente nas grandes metrópoles, vivia-se em clima de euforia, na crença de que a civilização se dirigia para o caminho certo. Afinal, as descobertas tecnológicas atingiam diversos campos da vida privada das pessoas, como na área da saúde visando prolongamento da vida, na comunicação, nos transportes, na organização urbana, etc. As elites brasileiras não queriam ficar fora deste processo de civilização e se empenharam ao máximo em colocar o país no rumo da modernização. Este ímpeto modernizador foi traduzido de forma mais contundente por um conjunto de ações urbanistas e sanitárias que visavam reformar a

capital da República de forma radical, tornando-a o cartão-postal do país. Fazer da cidade um atrativo era essencial para o projeto modernizador, uma vez que ela se ressentia de mão-de-obra técnica e necessitava dos estrangeiros para conduzir as devidas modificações.

Este projeto de reforma da cidade do Rio de Janeiro foi denominado de “Regeneração”³⁸ teve sua atuação marcante concentrada na primeira década do século XX e foi concebido em três dimensões: a modernização do porto (que se apresentava inadequado frente às novas exigências do comércio internacional), o saneamento da cidade e a reforma urbana.

“Um time de técnicos foi então nomeado pelo Presidente Rodrigues Alves: o engenheiro Lauro Muller para a reforma do porto, o médico sanitaria Osvaldo Cruz para o saneamento e o engenheiro Pereira Passos, que havia acompanhado a reforma urbana de Paris sob o Barão de Hussmann, para a reurbanização.” (SEVCENKO, In: NOVAIS, 1998,22)

Foram dados poderes ilimitados a estes técnicos, poderes quase ditatoriais, que as tornava imunes à qualquer recurso judicial. Despejavam-se as pessoas sem nenhuma indenização, expulsavam-se os doentes, enfim, invadiam a vida privada das pessoas sem pedir licença. Desta forma, o que as autoridades chamaram de Regeneração, os populares chamavam de “Bota-abaixo”.

As reformas urbanísticas mudaram radicalmente a cara da cidade e também os hábitos e costumes da população carioca. Os negros, pobres e mendigos foram expulsos para os morros e subúrbios, os casarões que se perfilavam em ruelas foram demolidos, abrindo-se amplas ruas e avenidas, bem de acordo com as idéias sanitárias de circulação de ar, advindas do século anterior. A cidade também ganhara um tom de modernidade com a introdução da eletricidade, que presente tanto nos bondes como na iluminação pública, mudava o ritmo das pessoas e principalmente as fachadas das casas comerciais, que foram todas reformadas com o incentivo de um concurso de fachadas. O centro da cidade tornou-se o símbolo da *Belle Époque*, o Rio de Janeiro transformou-se numa espécie de Paris tropical. Pairava um clima de modernidade entre os cariocas mais ilustres. As pessoas desfilavam suas modas e quem não estivesse de traje completo³⁹ era impedido de transitar pelas ruas mais importantes do centro da cidade. Assim, coibiam-se todas as manifestações que atentassem contra o *glamour* parisiense incorporado nos espíritos

³⁸ O termo “Regeneração” tinha conotações mais amplas, e, inclusive, era utilizado por ideólogos de políticas raciais. Esta temática será melhor abordada no próximo capítulo.

³⁹ O traje completo para homens constava de calçados, meias, calças, camisa colarinho, casaco e chapéu. (SEVCENKO, In: NOVAIS, 1998)

cariocas. As festas populares, manifestações religiosas, os capoeiras, e tudo o mais que não fosse compatível com o comportamento “moderno” e “civilizado” seria reprimido. As Posturas Municipais editadas por Pereira Passos regulamentavam uma série de pequenos detalhes da vida cotidiana dos habitantes da cidade, alterando seus costumes e valores tradicionais, como por exemplo:

“Proibiu cães vadios e vacas leiteiras nas ruas; mandou recolher a asilos os mendigos; proibiu a cultura de hortas e capinzais, a criação de suínos, a venda ambulante de bilhetes de loteria. Mandou também que não se cuspiasse nas ruas e dentro dos veículos, que não urinasse fora dos mictórios, que não se soltassem pipas.” (CARVALHO, 1987: 95)

Não foram somente estas medidas legais que modificaram o comportamento das pessoas, até porque, muitas delas já se configuravam como leis a bastante tempo, sem no entanto serem cumpridas. Fora, portanto, o conjunto de ações que atingiram a esfera da vida privada no desenrolar de todo este primeiro período republicano, como o desenvolvimento dos novos meios de comunicação, a telegrafia sem fio, o rádio, o transporte público, a iluminação elétrica pública, o cinema, os remédios, as novas técnicas de cura e prolongamento de vida e todos os aparelhos associados ao conforto de habitação.

Em contraproposta a esta coerção aplicada aos corpos e mentes dos populares, impedindo-lhes de expressarem suas culturas por meio de festas, cultos, crenças e movimentos corpóreos das mais diversas formas, surgiam cada vez mais clubes recreativos, clubes ginásticos e sessões de demonstração de ginástica para atender a uma elite exigente no que tangia aos aspectos relacionados à diversão.

Dentre as várias áreas atingidas pela reforma urbanística e sanitária, Pereira Passos depositou uma destacada importância na orla marítima. Somado à reforma da Avenida Beira-mar, foi construído o Pavilhão de Regatas na Praia de Botafogo. Este, por sua vez, tornaria-se um dos locais preferidos da juventude e afeito ao trânsito de pessoas elegantes, sendo que, no fim da década de 10, seria um dos responsáveis pela deflagração de uma verdadeira febre esportiva. Com isto, Pereira Passos realizava uma nítida associação de Regeneração com esportes e, por conseguinte, com modernidade. Podemos notar este intuito de difusão dos esportes como um ato deliberado, pois além de construir o Pavilhão de Regatas numa das áreas significativamente atingidas pela reforma, não poupou esforços para tornar a prática do remo, um sucesso já flagrante, num evento social que compunha a paisagem urbana da orla. Assim, constavam nas Posturas Municipais, do Decreto Legislativo N. 1017, de 27 de abril de 1905, Parte XXX, no capítulo referente aos

“Exercícios de remo e campeonatos escolares”, alguns artigos relevantes ao nosso argumento:

“Art. 2858- Fica o Prefeito auctorizado a entrar em accordo com a Federação Brasileira das Sociedades de Remo para que sejam admittidos annualmente, em cada uma das Sociedades a ella filiadas, até dez alumnos de escolas e institutos de instrução, mantidos pela municipalidade, obrigando-se a mesma Federação a educal-os nos exercicios de remo e a inscrevel-os nos seus campeonatos escolares.” (AMARAL, 1906:P.468)

E também:

“Art. 2863- A Federação Brasileira das Sociedades de Remo obriga-se a fazer instruir, nos exercicios do remo e natação, os alumnos designados pela Prefeitura, ficando tal instrucción a cargo dos directores de regatas e instructores das guarnições das sociedades em que forem os menores admittidos.” (AMARAL, 1906:P.469)

Por fim,

“Art. 2865- Será organizado annualmente, em época designada pelo prefeito, sob proposta da directoria da Federação, um Campeonato Escolar Municipal, ao qual concorrerão unicamente as guarnições dos menores da Municipalidade admitidos nas Sociedades filiadas, que forem julgados no caso de o disputar.” (AMARAL, 1906:P.469)

Os novos hábitos e o espírito de modernidade que tomava conta da cidade, guiados pela ótica da higiene e da dinâmica das reformas urbanas, imprimiam novos ritmos aos corpos. Instaurava-se uma necessidade imperiosa de dotar os corpos de robustez, limpeza e saúde, o que implicava na difusão de uma “cultura física” ou, como nos fala Sevcenko (1998: 569), uma ética de ativismo. “Era a eletricidade passando para os corpos, imprimindo-lhes a compulsão do movimento, da ação, fosse espontânea, fosse mecânica, fosse em coordenação das massas”. Juventude, saúde e beleza tornavam-se o núcleo dos valores modernos. Seguindo nesta esteira, a década de 10 seria marcada pelos valores de higiene e movimento, o que difundiria sobremaneira alguns esportes, sendo o futebol o principal esporte na preferência da elite carioca e que neste período já começava a popularizar-se.

Podemos notar, entretanto, que as noções de higiene e saúde difundidas na época não diziam respeito a uma saúde bio-fisiológica propriamente dita. Elas associavam-se a um culto ao corpo, ao asseio corporal, que diferente do período Imperial, quando denotava etiqueta, hábito do bem comportar-se socialmente, nesse momento representava cuidados com o corpo, sintoma das necessidades dos “novos tempos”. Saúde e esportes eram símbolos de modernidade.

“A saúde, nesse sentido, imprimia uma conotação da auto-estima, auto-confiança e combatividade, inscrita na coloração irradiante da pele, nos músculos tonificados, na estrutura sólida, nas proporções adequadas, nas formas esbeltas e na insinuação de uma sexualidade desperta e fértil.” (SEVCENKO, In: NOVAIS, 1998:559)

De comum com as épocas passadas, configurava-se a atitude de distanciar-se e distinguir-se dos desafortunados. Se antes a etiqueta caracterizava o *status* e a posição que ocupava o indivíduo na sociedade, a partir daqui, o corpo robusto e saudável também se tornaria símbolo de distinção social. Porém, se antes este símbolo posicionava um indivíduo num grupo determinado, agora o ato de distinguir-se faz referência às últimas modas, às novidades que a todo momento se alteram. Assim, não era este ou aquele esporte ou práticas atléticas que identificariam pessoas com uma atitude “moderna”, mas a própria cultura física, ou seja, estar praticando ou fazendo algo, o que caracterizava uma atitude de estar em ação, proporcionadora de *status*. Se antes, no período imperial, os valores tradicionais aristocráticos condenavam quaisquer atividades associadas ao trabalho, pois era o ócio que diferenciava certos indivíduos dos demais, neste momento, o sentimento de modernidade sugere trabalho, movimento e ação. Porém, o princípio da distinção continuara, condenando os corpos daqueles que, em suas manifestações de práticas, faziam alusão a um passado maldito e aos valores tradicionais. Portanto, obrigavam estes corpos à reclusão ou mesmo às ações controladas, regulamentadas e, mesmo assim, temidas.

Neste contexto de súbita valorização das atividades físicas, que atingiria o ápice na década de 20, estas manifestações teriam um caráter marcadamente elitista, lúdico e moderno. As escolas secundárias, que, como vimos, eram vistas como um meio de ascensão social, servindo às elites e aos estratos médios ascendentes (ainda pequenos neste momento), não poderiam ficar impassíveis a estes movimentos. O esporte passa a ser prática constante neste segmento educacional⁴⁰, local, por excelência, de juventude e, portanto, da parcela mais influenciada por esse espírito modernizante, por esta ética de ativismo.

Uma vez entendido o panorama cultural, partimos para a sua relação com o itinerário que as atividades físicas traçavam dentro do ambiente escolar. Já foi dito que os regulamentos, desde o final do século XIX, contemplavam os jogos escolares, dissociando-os das atividades sistemáticas, sendo unificados somente nos aspectos de formação moral,

⁴⁰ Esta afirmativa leva em consideração o conjunto de documentos analisados nos arquivos escolares.

embora em seus tempos regulamentares se apresentassem separados. Este fator, além do caráter disciplinar que continha, seguia uma tendência das orientações da época na Europa. O termo ginástica agregava uma série de atividades, como circo, ginástica, etc., que sob intervenção do conhecimento técnico-científico foram sendo separadas, classificadas e diferenciadas, mantendo-se o termo ginástica para designar as atividades metódicas, programadas e justificadas cientificamente em seu valor, que geralmente recaía sobre o tema da saúde.

Foi no final do século XIX e no início do século XX que publicaram-se os primeiros manuais de ginástica no Brasil. Mais que isto, começava-se a absorver o espírito científico, aspecto decisivo para que as primeiras reformas educacionais republicanas, com ênfase para a Benjamim Constant, detonassem um processo de rompimento, ainda que germinal, com o currículo humanista, visando implementar o currículo científico, que viria criar, num futuro próximo, um claro sentido de “disciplina escolar”, tal qual o concebemos até os dias atuais.

“As disciplinas escolares surgem, então, como um corpo formal de conhecimentos a serem transmitidos, distinguindo-se a disciplina literária da disciplina científica. A partir desta oposição a disciplina escolar começou a se emancipar da concepção de “uma ginástica intelectual” e passou a configurar-se como uma forma de conhecimento delimitado por objetivos e métodos pedagógicos cujos conteúdos se originavam das ciências de referência” (BITTENCOURT, 1993:199)

A ginástica não tinha e nunca tivera nenhuma relação com as humanidades clássicas, afinal, não podia contribuir em nada no culto à erudição, na capacidade de retórica ou na ilustração dos espíritos, motivos pelos quais ela era considerada secundária na formação escolar. De forma contrária, neste momento, as disciplinas passam a se associar com suas respectivas ciências matrizes, as atividades físicas, que, por sua vez, começavam a se associar aos discursos científicos, além de adquirirem uma relevância crescente no meio social. Como resultado, a ginástica escolar começava a incorporar outros sentidos para sua prática, podendo ser percebidos em diversos momentos.

Em 1899, o Ministro Dr. Epitacio Pessoa reformava novamente o Ginásio Nacional (já havia sido reformado em 1897), referendando o Decreto n. 3.851 de 8 de abril. Ao reunir-se diversas vezes com os professores do Ginásio antes de efetivar o decreto, aceitou algumas sugestões e, com relação à Educação Física determinou: “Haveria mais o ensino, ou antes a prática da gymnastica no ponto de vista hygienico” (ANUÁRIO, 1911:111)

A higiene torna-se uma constante nas justificativas teóricas sobre a prática de atividades físicas. Porém, mesmo sob a renovada valorização dos discursos científicos, o que vai ocorrendo, como já vimos no caso da noção de saúde, é a alteração da própria noção de higiene e saúde, pois a realidade a invade e a remodela diante de suas novas necessidades.

No início do século XX, durante as reformas de Pereira Passos, podemos notar a força com que o esporte entrava na escola. É bem verdade que, essa inserção se dava pela porta dos fundos, pois em geral não fazia parte do tempo destinado à Educação Física, ou seja, não participava das atividades programáticas, oficiais da instituição escolar. Podemos, então, perceber alguns indícios num colégio recém inaugurado, em 1903, que marcava o retorno do ensino jesuíta no Rio de Janeiro, o Colégio Santo Inácio, que em 1905, ou seja, com dois anos de existência, já implementava a ginástica e relatava as suas primeiras manifestações esportivas. “Foi contratado o Prof. Paulo Lauret para as aulas de desenho e ginástica.” (COLÉGIO SANTO INÁCIO, 1953: 12) E mais: “Em 1905 o número de alunos subiu a 92. Aumentou também, o de professores com o Sr. Paulo Lauret,⁴¹ 1º instrutor de ginástica.” (DAVID, 1979:60)

E com relação aos esportes, ainda no ano de 1905:

“Organizaram-se os esportes. Não é preciso dizer que, entre muitos jogos agora desconhecidos, o futebol já tinha a preferência dos esportistas. Uma 1ª partida contra um time de fora, um tal Club Ideal, em nosso campo todo embandeirado, deu a primeira vitória do Santo Inácio.” (DAVID, 1979:60)

É possível notar que o futebol, esporte que, neste momento, estava ainda destinado a uma pequena parcela da sociedade, já era praticado nos colégios, e com uma certa “preferência” dos alunos. Tal posição é confirmada nos anos subsequentes deste mesmo colégio, como em 1907: “No feriado de 7 de setembro fez-se a primeira excursão de 30 alunos para fora do Rio. Foram a Nova Friburgo, para uma partida amistosa de futebol com os alunos do Colégio Anchieta. Pelo que diz a história de lá, o Santo Inácio perdeu.” (DAVID, 1979:61)

O ano de 1907 também testemunhou um fato relevante para a formação de professores de ginástica e para a difusão de maior rigor metodológico no ensino desta atividade nas escolas secundárias. A Missão Militar Francesa, que chegara em São Paulo

⁴¹ Segundo Victor Melo (1996), os professores da época, em geral, eram militares ou estrangeiros imigrantes. Os primeiros devido a sua tradição na criação dos Métodos e no preparo físico para situações de guerra. Os outros devido a suas experiências com estas atividades em seus países de origem.

em 1902, inaugurava uma sala de armas para o ensino de esgrima em 1907, e em 1909, se transformaria em uma seção de Educação Física que, um pouco mais tarde, em 1914, viraria uma Escola de Educação Física.

"Neste ano [1914] formou-se os primeiros mestres de ginástica e mestres de esgrima. Foram os primeiros militares formados especialistas em ginástica e a ginástica sueca foi adotada e divulgada 'mesmo no meio civil'" (OLIVEIRA, 1998:09)

Embora a Missão tenha sido contratada para ministrar instrução militar à Força Pública de São Paulo, ao se transformar numa Escola de Educação Física formou 10 especialistas militares para atuação tanto militar quanto civil. Apesar de ser uma escola de São Paulo, cabe ressaltar que sua relevância para este estudo consiste no marco da formação profissional, já detectando as demandas do meio civil, e, principalmente, a difusão da ginástica sueca, que passara a fazer parte de muitos programas de ginástica nas escolas do Rio de Janeiro. (programas do Pedro II, ginástica sueca desde 1911)

Em 1908, surge nas escolas secundárias a Instrução Militar, que viria a confundir as funções de desenvolvimento físico com as aulas de ginástica. "Art.58- Continuam em vigor as instruções expedidas pelo Ministro do Interior para a execução do disposto no Art.170 do regulamento anexo ao decreto n.6947, de 8 de maio de 1908." (ANUÁRIO,1911:191) No momento, as forças armadas pretendiam implementar uma política de Defesa Nacional, caracterizada basicamente pela formação militar dos cidadãos para defender-se de perigos externos, ou seja, que houvesse um grande contingente preparado em eventualidades de conflitos bélicos. Este fator implicava, entre outras coisas, na preparação física e moral dos alunos, além do conhecimento e manuseio do armamento. Devido ao uso da ginástica para a preparação física, confundia-se com a ginástica da escola.

O exame dos arquivos escolares não nos permite afirmar se a Instrução Militar incorporara as aulas de ginástica ou se esta ocorria em horários distintos e com programas diferentes. Porém, os documentos nos fornecem alguns indícios importantes. O que era evidente, porém, é que muitos dos professores dos colégios eram militares e, em alguns casos, ministravam tanto a Instrução Militar como as aulas de ginástica. Porém, o silêncio das fontes durante a década de 10, com toda a valorização social que esta prática gozava, deixa margens para se pensar que o programa de Instrução Militar absorvia as aulas de ginástica, obrigatórias regimentalmente.

É curioso o caso do Ginásio São Bento, instituição criada e mantida pelos monges beneditinos e que, até 1914, não oferece nenhum registro a respeito de professores de ginástica ou mesmo da própria atividade. Este caráter conservador diante da expansão que as atividades físicas vinham tendo, pode ser observado na resistência em romper com um currículo humanista clássico e na afirmação incisiva da função do colégio como fator de promoção dos alunos para o ensino superior:

“É o gymnasio ou o lyceu a escola onde deve a maioria dos cidadãos buscar a cultura geral, onde irá adquirir as humanidades litteras, os conhecimentos geraes indispensáveis a todo espirito que reflecte, e que o transformarão em um verdadeiro homem, untes que os estudos especiaes delle façam um engenheiro, um advogado, um professor, um estadista. Os homens que somente cursaram a escola primaria, raras vezes conseguem exercer influencia pessoal sobre sua patria e sobre o mundo; os que frequentaram as escolas superiores, constituem a maioria. Portanto, as classes chamadas dirigentes são formadas pelos que passaram pelo ensino secundário.” (BARRETO, 1910:27)

Porém, quando o colégio, em 1915, passara a cobrar anuidades dos alunos, verificamos uma mudança radical na postura adotada, sintetizando todo contexto cultural relativo à questão dos esportes e atividades físicas que apresentamos. A instituição lança seu prospecto, que podia ser considerado um material informativo, contendo o regimento interno, os valores cobrados, como também um material de propaganda, visto se tratar de um impresso que apresentava as particularidades de um negócio comercial, apropriado à condição da instituição naquele momento, contendo fotografias, um texto fluido e atrativo. O impresso anunciava, com certa ênfase, as novas instalações, apresentando o “grande tanque de natação e a sala de gymnastica”. E, ainda neste prospecto, consistia de uma seção em destaque intitulada: “Condições Hygienicas”, contendo o seguinte texto:

“O gymnasio de S. Bento tratará, com especial cuidado, do desenvolvimento physico dos seus alumnos, para o que mantem um habil professor de gymnastica, dispondo dos necessarios aparelhos.

Para banhos e exercicios de natação há um grande tanque, especialmente construido e abastecido com agua do mar, constantemente renovada, que offerece toda segurança e no qual os alumnos serão sempre vigiados por pessoa competente.

Procuraremos, no nosso Internato, attendel-os tanto quanto possível, e para este fim, além do exercicio de natação, terão os nossos alumnos aulas de gymnastica medica e de figuração, jogos de sport e de agilidade, tudo de accordo como os mais recentes progressos pedagogicos.” (GYMNASIO DE S. BENTO, Prospecto, 1915:13 e 14)

Não é difícil perceber que, no momento em que se comercializa o colégio, surge a preocupação em apresentar a ginástica e a natação, ambas dotadas de profissionais especializados, em concordância com processos pedagógicos afirmando o caráter higiênico e, portanto, científico da disciplina. Este fato revela o quanto estavam associadas as idéias de atividades físicas e higiene no meio social. Porém, não se nega a importância exercida pela Reforma Rivadavia, intitulada de Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, de 1911, fundamental para a reforma do regimento interno do Colégio Pedro II, que servia de referência para os demais colégios. Com relação aos objetivos da ginástica, o regimento interno do Colégio Pedro II apresenta no Art. 7º letra K - "As aulas de gymnastica terão por fim robustecer os organismos, devendo o mestre adestrar os alumnos nos exercicios que constituem a educação physica." (ANUÁRIO,1911:184). E, no Art.13 § II- "não haverá exames de hygiene, instrução cívica, gymnástica e instrução militar" (ANUÁRIO,1911:185)

Em 1915, o novo regimento interno do Colégio Pedro II já contemplava a questão do ensino científico, mesmo que ainda ligado ao ensino literário. "Art. 01- O collegio tem por fim diffundir o ensino das sciencias e das letras." (COLLEGIO PEDRO II, REGIMENTO INTERNO, 1915,03). A obrigatoriedade da ginástica permanecia, havendo três tempos de aula para cada professor, sendo que as aulas de desenho e ginástica poderiam durar até uma hora e meia. O professor de ginástica era enquadrado no corpo docente, sob a categoria de "professor simplesmente", e, pela primeira vez, cobra-se qualquer tipo de conhecimento para seleção de professores de ginástica deste colégio, mesmo que ainda de forma restrita. "Art. 228. Chamam-se professores simplismente, os que ensinam trabalhos graphicos ou gymnastica, os quacs estão sujeitos, em concurso, apenas á prova pratica e á didactica." (COLLEGIO PEDRO II, REGIMENTO INTERNO, 1915, p.32) E, no parágrafo deste artigo: "§ 1º Consistirá a prova didactica em uma lição dada pelo candidato, em tempo e de modo que se possa verificar se elle possui aptidão para o ensino." (p.33) O professor de ginástica ainda recebia menos que o cathedratico: Prof. Simplismente = 2:400\$000, com gratificação de 1:200\$000, e Prof. Cathedratico = 6:400\$000 com gratificação de 3:200\$000. Em verdade, a distância salarial aumentara. Havia uma gratificação mensal de 200\$000 por turma suplementar. Estas turmas eram formadas pelo excedente de alunos aprovados na seleção, ou seja, pelo contingente que ultrapassava o número regulamentar. Nos Relatórios de 1917 e 1918, os diretores reclamavam das turmas suplementares que oneravam a instituição. Ambos os relatórios consideravam absurdo os professores de ginástica e desenho ganharem quase a mesma

coisa que os catedráticos, pois apanhando várias turmas suplementares os seus vencimentos aproximavam-se dos professores cathedráticos. E, no relatório de 1918, esta tendência de diferenciar o professor de atividades práticas dos encarregados pela atividade intelectual se concretiza no Art. 213:

Ao professor suplementar será abonada a gratificação mensal de 200\$000, por turma, sendo que no período de exames só será pago á razão de uma turma. Paragrafo único. As turmas suplementares de Gymnastica serão pagas á razão de 150\$000 mensaes.” (COLLEGIO PEDRO II, REGIMENTO INTERNO, 1915, p.43)

Ainda neste regimento de 1915, podemos constatar com maior clareza a divisão entre as atividades lúdicas e as atividades sistemáticas, além do caráter disciplinar que as atividades lúdicas assumiam:

“Art. 63- São permittidos como jogos escolares: a barra, a amarella, o foot-ball, a peteca, o jogo de hola, o cricket, law-tennis, o rocket, corridas, saltos e outros, que, a juizo do director e por proposta do professor de gymnastica, concorram para desenvolver a força e dextresa dos alumnos, sem pôr em risco a saude.”⁴² (COLLEGIO PEDRO II, REGIMENTO INTERNO, 1915, p.11)

Note que o juízo do que seria saudável ou não caberia ao director do colégio, não a um “especialista” do assunto, no caso o professor de ginástica. Tal fato nos fornece indícios de que estes “jogos escolares”, realizados nos tempos de recreio ou em dias que não havia aulas⁴³, principalmente nos internatos, eram utilizados para controle dos alunos no colégio ou como uma forma compensatória do tempo imóvel em classe, contribuindo para liberação de energias contidas. Este aspecto é reforçado pela articulação do artigo em questão com outro, o das “penas disciplinares”, que nos esclarece: “c) privação de recreio, com reclusão do alumno em sala privada e tarefa de cópia.” (p.11) Este regimento, somado aos de outros colégios, reforça a idéia de que cada vez mais o tempo destinado à ginástica se dissociava de outras atividades e outras finalidades, como o caso dos jogos e esportes. A ginástica, que exercia esta função de compensação e auto-domínio das ações e emoções, agora começava a ter finalidade e espaço únicos. A preocupação com método, horários, professores, tempo de aulas, já se fazia presente, e principalmente a questão da cientificidade da atividade, através do emprego de justificativas científicas, usos de

⁴² Grifo meu.

⁴³ No Colégio Santo Inácio, desde meados da década de 10 que já ocorriam torneios de futebol aos domingos, sendo mais frequentes na década de 20, quando o esporte efetivamente populariza-se.

manuais de ginástica e do consentimento de uma crescente “cultura física”⁴⁴. Desta forma, o sentido de robustecimento do corpo como um elemento de promoção da saúde instituía-se na escola secundária.

Fica evidente a proporção que os esportes tomavam nas escolas, sendo frequentes os torneios internos de futebol e também entre outros colégios. “No campo de “foot-ball” realizaram-se diversos “matches” não só entre as turmas do proprio Gymnasio, como entre as daqui e as de outros colégios;” (GYMNASIO DE S. BENTO, RELATÓRIO, 1918:19) Também pode-se perceber uma articulação do sentido do esporte a uma ética de ativismo, ou de cultura atlética, se notarmos que o professor de ginástica do colégio era o Enéas Campelo, proprietário de um estabelecimento famoso de “cultura física”, ou como nós chamamos hoje, de musculação. Em 1918, foi substituído pelo Sr. Capitão Miguel Ayres, que era o responsável pela Instrução Militar no colégio. Como vamos notar, era prática comum um professor militar atuar simultaneamente na Educação Física e na Instrução Militar. No relatório do Ginásio de São Bento de 1917, surge um capítulo específico, diferenciando-se da aula propriamente de ginástica ou de natação, intitulado “recreio e desporto”, com o seguinte texto:

“No ponto mais alto da chacara, e talvez da cidade, foi o terreno adaptado ao jogo de foot-ball.

Uma extensa rede de arame impede que a bola se precipite, prejudicando a animação da rapaziada.” (GYMNASIO DE S. BENTO, RELATÓRIO, 1917:05)

Além da valorização da prática do futebol, associada ao seu caráter lúdico, e como já vimos também, servindo de barganha entre os alunos e como elemento auxiliar na disciplina, é possível notar a preocupação constante de enaltecer as qualidades higiênicas das instalações destinadas à prática de Educação Física, identificadas neste colégio como a ginástica e, por vezes, a natação.

“Com effeito, a agua que, renovada a miude, enche o tanque, é extrahida da Guanabara, mediante uma poderosa bomba aspirante-premente, servida por um motor a electricidade.

Além dos beneficios hygienicos do banho de agua salgada, offerece o tanque dimensões sufficientes para o exercicio da natação, pois mede doze metros e quarenta centímetros de comprimento, sobre sete e setenta de largura, por dois de profundidade.” (GYMNASIO DE S. BENTO, RELATÓRIO, 1917:06)

⁴⁴ O termo encontra-se destacado no intuito de reproduzir a forma na qual era usado naquele momento histórico. Referia-se a produção de hábitos e costumes relacionados com os exercicios físicos, que na escola secundária era, até pouco tempo atrás, majoritariamente a ginástica.

Por este exemplo, podemos detectar que a própria atividade natação poderia significar o “exercício da natação” quando fosse executada com a finalidade de Educação Física, ou mesmo significar um tratamento higiênico, se observada sob a ótica exclusiva do “banho de água salgada”, como preconizavam os médicos desde o século passado. E ainda falando das virtudes higiênicas do colégio:

“Os jogos, quando bem orientados, concorrem muito para a robustecimento e mesmo para a moralidade, nos internatos.

Já falámos do campo do foot-ball, no ponto mais alto do morro de S. Bento, e, portanto, varrido de bons ares.

Todos os outros recreios são ao ar livre, oferecendo aos alumnos o mesmo beneficio de uma abundante oxygenação.” (GYMNASIO DE S. BENTO, RELATÓRIO, 1917:12)

Como vimos este período caracterizou-se por uma intensa preocupação com a questão da higiene pública devido a preocupação com as constantes epidemias que assolavam a cidade do Rio de Janeiro. A cidade passava por um impulso modernizador, mudando os hábitos e costumes da população, entre eles começava a constar de atividades como os esportes. As escolas não podiam ficar indiferentes ao avanço e penetração destas práticas e também as absorveriam, porém apropriando-as com novas significações. A ginástica, por sua vez, passara a compor-se de tempos e argumentos específicos, servindo a preparação física propriamente dita e a promoção da saúde, sendo os esportes destinados a outros momentos, ligando-se regimentalmente a questão da disciplina escolar. Estava, nesse momento, o esporte (ou jogos escolares como era tratado no regimento), servindo ao controle e disciplina dos alunos na escola. Não mais como antes, um auto-controle corporal, mas uma espécie de controle institucional, a escola utilizava o esporte, nesse momento já altamente desejado pelos alunos, como um elemento de negociação do comportamento.

No que se refere ao interesse dessa investigação, era a ginástica quem representava o tempo escolar destinado à educação física. Porém, devido ao contexto da inclusão da instrução militar e da política de Defesa Nacional, a ginástica ficara obscurecida, ou, ao menos, dotada de menor prestígio no ensino secundário. De qualquer forma, tanto a ginástica como os esportes significavam uma atitude moderna, movimentar-se, cuidar-se, e, em última análise, representavam a saúde. Aliás, saúde e modernidade eram sinônimos, começava-se a dissimular uma preocupação entre todos cidadãos que deveriam cuidar de suas saúdes. Educação física era saúde. Porém, vista como asseio corporal, como cuidados com o corpo, enfim, como higiene corporal.

O período que se segue, refere-se a um crescimento do pensamento liberal nos assuntos da educação, tornando-se mesmo hegemônico entre os professores. A consolidação de uma corrente de pensamento educacional influenciaria sobremaneira na formas de apreensão e interpretação das atividades físicas, alterando substancialmente não somente o cotidiano desta atividade escolar, como também serviria como formação das pré-condições para a institucionalização do campo de conhecimento da educação física.

II.3) SAÚDE PÚBLICA (1920-1935)

Esta última fase do estudo, caracterizada pela retomada de um “espírito republicano” formado no interior do ideário liberal, o qual havia sido frustrado logo na entrada da República e arrefecido durante seus primeiros anos, apresenta, nesse momento, as principais modificações sociais e educacionais que viriam a sedimentar o sentido para a prática de atividade física que se tornaria hegemônico neste período histórico. Sentido esse, que se instituiria como a representação teórica para legitimação científica e que permaneceria hegemônica por muitos anos depois. À saber, a saúde, porém, agora com conotação bio-fisiológica, de profilaxia, como uma forma de medicina preventiva.

Como podemos verificar, o clima de “modernidade” pelo qual a cidade do Rio de Janeiro passava, imprimindo um sentimento cosmopolita a seus habitantes, implicava numa súbita valorização das atividades físicas que eram incorporadas por uma ética ativista ou cultura atlética. As idéias de higiene, de asseio corporal, de robustecimento dos corpos configuravam-se mesmo como núcleos da “Regeneração”, e vinham sendo essenciais para este processo modernizador em direção à civilização. Desta forma, os esportes ganhavam adeptos em grandes proporções e penetravam no ambiente escolar. Porém, com tempos, espaços e finalidades demarcados pelas necessidades institucionais, ditados pela própria dinâmica escolar. A aula de ginástica era uma coisa, os esportes permitidos no recreio e feriados, outra. Fora do espaço escolar, o esporte atinge o máximo de sua expressão neste momento, pois começa a ultrapassar o tom aristocrático das elites e passa a popularizar-se entre as classes baixas que, sedentas por manifestações lúdicas, elegem os esportes e as danças como elementos preferenciais. É o que podemos notar no entusiasmo causado pela vitória do time de futebol brasileiro sobre a seleção do Uruguai, ainda em 1919, quando sagrou-se campeão Sul-Americano. Significativa mesma, foi a reação popular durante recepção dos atletas campeões.

A década de 20 foi, por excelência, a época do desenvolvimento dos esportes. Eles estariam presentes em todas as instâncias da realidade social. Além da própria prática, cada vez mais difundida, e contando com um aumento considerável de clubes, sociedades e associações, o esporte incorpora-se no cotidiano, na moda, nos costumes, na propaganda, etc., como podemos notar:

“As modas mudam para se tornar esportivas, leves, curtas, coladas ao corpo, expondo amplas áreas para a respiração e a insolação, exibindo músculos e formas torneadas do físico. A modelação e o condicionamento do corpo e da mente se tornam uma obsessão, um culto.” (SEVCENKO, 1998 b:569)

Este grande prestígio da qual as atividades esportivas se revestiam no meio social contrariava uma situação inicial, quando estas mesmas atividades eram apropriadas apenas por uma elite restrita e tidas como formas de distinção de classe. Agora, expandem-se a todos estratos sociais, sendo imbuídas de forte conotação lúdica. Confinada a poucos espaços de expressão de sua cultura e de manifestações lúdicas, a parcela mais pobre da população carioca, concentrada em locais afastados, tanto em distância física quanto em condição financeira, dos centros destinados ao desenvolvimento lúdico e de convivência social, tinha as suas práticas corpóreas mais vigorosas, quase sempre vistas com “maus olhos” pela elite. Daí, apropriavam-se das práticas e das manifestações esportivas que estivessem dentro de uma margem de aceitação, ou pelo menos de não repressão. O futebol passa a ser uma boa opção de divertimento, devido à necessidade de poucos equipamentos, acessórios e a sua fácil adaptação aos espaços disponíveis. Assim, o esporte, e de maneira específica o futebol, transformou-se numa verdadeira febre:

“A segunda grande febre desportiva do Rio de Janeiro veio como o futebol e, logo se tornou ainda mais intensa do que as regatas. Inicialmente difundido entre as elites, ele seria adotado como enorme entusiasmo pelos grupos populares que, com base em suas tradições rítmicas e lúdicas, ...” (SEVCENKO, 1998 b:581)

Nesse início dos anos 20, o ensino secundário ainda era reservado a uma pequena parcela da população, que entendia este ramo de ensino unicamente como veículo para atingir o ensino superior, servindo, portanto, de manutenção do *status quo*, ou como meio de ascensão social para uma classe média que, embora crescente, ainda era reduzida. A urbanização da cidade do Rio de Janeiro havia estabelecido fronteiras nítidas, que demarcavam os espaços e as identidades entre as classes sociais. Determinados espaços e práticas eram privilégios para poucas pessoas. E, é exatamente esta elite, ávida por distinção social, que, inicialmente, reage contra as manifestações populares de apropriação

de práticas até pouco tempo exclusivas. Porém, não se tratava de uma reação ostensiva e de repressão, a exemplo daquela contra os capoeiras. Afinal, diferente da capoeira, de origem negra, o futebol era um esporte bretão, com forte conotação aristocrática e já aceito e praticado em diversas escolas secundárias, além dos principais clubes sociais cariocas, cercados de um charme todo especial. Assim, com a popularização do futebol, houve o intuito mesmo de arrefecer a prática social dos esportes sujeitos a uma mistura social. As reações contrárias à prática do futebol, que vinha se constituindo como atividade preferencial dos populares cariocas, apareciam por todas as partes. Carlos Sussekind Mendonça publica uma carta aberta à Lima Barreto, intitulada “O sport está deseducando a mocidade brasileira”. Ou mesmo na imprensa em geral que, vendo as situações de violência ocorridas em jogos de futebol, principalmente as que envolviam a participação intensa dos populares, acabava por repudiar esta prática. É assim que o Correio da Manhã noticia os acontecimentos ocorridos em um jogo de futebol neste período:

“Esse incidente não causou surpresa: a bordoadada em campo de football é hoje em dia tão comum que se torna normal.

(...) Breve será necessário inventar um termo novo para as desordens e os atos pouco dignos que praticam aos domingos durante parte do ano, como o nome de football.

Ora, o Correio da Manhã não está disposto a se preocupar com esse falso sport. (...)

Diante dessa circunstância, o Correio da Manhã resolveu cancelar o football de sua seção de sports.

Nossos leitores encontrarão de quando em quando notícias do ‘querido sport bretão’ entre as notas policiais desta folha.”
(SUSSEKIND, 1996:88)

Na escola secundária, também podemos detectar com clareza este fenômeno de reação adversa ao futebol. Pois, a escola, além da função da instrução, destinava-se a socializar os possíveis futuros dirigentes da nação em seus valores, idéias e costumes. Assim sendo, manifestações como o futebol, que, até então, apresentavam-se ascendentes na realidade escolar, passavam a ser questionadas. Na análise dos arquivos escolares, podemos notar um refluxo das práticas esportivas, principalmente o futebol, sujeitas à proibição ou a um controle mais efetivo. Vejamos o caso do Ginásio São Bento que anteriormente havia construído instalações específicas para a prática do futebol, e neste momento, mudava de postura:

“Mens sana in corpore sano é o lemma predilecto dos educadores. Convém, entretanto, evitar a todo o transe os exageros, e nunca é de mais profligar os esportes que preparem atletas com prejuizo grave da saude e até da moral dos educandos.

O foot-ball, com todos os seus atractivos, exerce verdadeira fascinação sobre a mocidade. Tem sido todo o nosso cuidado minorar os efeitos nocivos deste jogo, só o permitindo em certas horas, em certas estações e restringindo o mais possível o tempo de duração das partidas.

Cada paiz tem o seu esporte, e nada mais difficil do que a adaptação em outros logares de um jogo peculiar a um povo de raça differente, de diversa constituição physica e á terra de clima muito contrario.
(GYNASIO S. BENTO, Relatório, 1920:24),

Seguindo a mesma linha de argumentação, o futebol aparece no regimento interno do Colégio Pedro II, do ano de 1921, apresentando-se de forma idêntica nos artigos referentes à ginástica. Porém, em relação aos “jogos escolares”, que eram permitidos nos tempos de recreio, consta no Capítulo VI, “do regimen, disciplina e penalidades”:

“Art. 109- São permittidos como jogos escolares: a barra, a amarella, a peteca, o jogo da bola, o cricket, o lawn-tennis, o crocket, corridas, saltos e outros, que, a juizo do director e por proposta do professor de gymnastica, concorram para desenvolver a força e destreza dos alumnos, sem pôr em risco a saúde.

Paragrafo único: É prohibido o foot-ball” (COLLEGIO PEDRO II, Regimento, 1921: 24)

Os jogos escolares vinham se constituindo como atividades diferenciadas da ginástica, pois, dispostas em outros tempos, finalidades e fora do programa de ensino, incorporavam os objetivos de disciplinarização e de fomento a um auto-domínio físico e psicológico por parte dos alunos. Neste momento, portanto, em que jogos como futebol, preferidos pelos alunos, passavam a significar desordem, violência e vários outros valores associados aos populares em geral, era preciso eliminá-los, minimizá-los, ou mesmo controlá-los. E, na impossibilidade de impedir estas práticas, já que o futebol era predominante, dada a frequência com que aparece em algumas revistas escolares como “A Alvorada”, editada pelos alunos do Ginásio São Bento, as iniciativas dirigiam-se para o controle delas. Como constatamos, no Colégio Pedro II, além da proibição do futebol, a situação de controle ficava evidente na submissão da prática da atividade ao “juizo do diretor”. O Ginásio São Bento, em 1921, adota a estratégia de regulamentar para melhor controlar a prática. Assim: “Pelos alumnos do Gymnasio foi fundado o Club Athetico de S. Bento. A moavel associação, que se destina a desenvolver e praticar os differentes desportos, já tem seus estatutos e uma directoria empossada.” (GINASIO S. BENTO, Relatório, 1922: 09) E, aperfeiçoando os mecanismos de controle, e exteriorizando-os em seus documentos, principalmente os prospectos, que possivelmente seriam direcionados

aos pais, o Ginásio São Bento delega a um médico, professor da instituição, a função de organizar os esportes no colégio:

“Sob a direção do professor Dr. Gonçalo de Mattos, foi organizado o Club Athletico S. Bento que realizou varios encontros, não só entre os teams do Gymnasio, como entre as do Gymnasio e os de outros collegios. Tolhem-se deste modo os abusos, e diminuem-se os inconvenientes do foot-ball porque o estudante só é admittido como socio do clube, si apresentar permissão por escripto do responsavel, que terá de certo o cuidado de consultar um profissional competente, capaz de decidir, se este jogo convem, ou não, á saude e á resistencia physica do alumno.”
(GYNASIO S. BENTO, Relatório, 1922: 18)

E, apresentando de maneira ainda mais enfática a finalidade de controle dos jogos nesta escola, em 1923, surge no relatório: “Como toda a mocidade moderna, os nossos pequenos atletas cultivam com exagerado amor o “foot-ball”; refreando os excessos, a Directoria do Clube, presidida por um professor, têm o cuidado de moderar os exercicios, regulando-os e dirigindo-os.” (GYNASIO S. BENTO, Relatório, 1923:17)

Os esportes representaram um marco no processo de “regeneração” da cidade do Rio de Janeiro ao serem associados de forma direta com a higiene, beleza, cuidados com o corpo e sintetizando todas estas idéias, a modernidade. Porém, nesse momento, alguns esportes, em especial aqueles apropriados por populares, começam a ser reprimidos e, assim, dissociam-se destes valores de higiene e saúde para representar, aos olhos da elite, violência, baderna, vadiagem e malandragem. Nas escolas, o mesmo esporte que era um elemento auxiliar na disciplina dos alunos passa a ser alvo de cuidados especiais, pois sujeito a sentidos opostos à disciplina, ordem e progresso.

Por contraditório que pareça, o período de maior valorização social do esporte, momento de sua popularização, correspondeu a um período de diminuição de prestígio das atividades físicas na instituição escolar. Assim, é notado um momento de refluxo também da ginástica, enquanto atividade sistematizada, prevista no regimento e no programa de ensino. Nesta primeira metade dos anos 20, é consideravelmente reduzida a incidência de dados e relatos sobre atividades físicas nos documentos dos arquivos escolares. Não foram encontradas menções relativas à ginástica nos anuários, no quadro de horário das disciplinas, na lista do corpo docente, no registro de número de aulas dadas, ou quaisquer nomeações ou portarias de nomeação fazendo alusão à contratação de professor

de ginástica⁴⁵, ao contrário dos períodos anteriores, que se apresentam com riqueza de detalhes. Embora a ginástica constasse como atividade obrigatória nos regimentos internos, e integrasse também os programas de ensino, as fontes utilizadas, referentes à realidade cotidiana da escola, apresentam lacunas. Este silêncio encontrado nas fontes, nesta primeira metade da década dos 20, leva-nos a supor que estas atividades, seguindo a tendência aludida no capítulo anterior, e, aliás, ampliando este quadro, poderiam estar sendo, em muitas escolas, ministradas em conjunto com a instrução militar. Se antes a ludicidade e a saúde eram dissociadas quanto aos tempos e objetivos escolares, pois instituíram-se em momentos distintos como os “jogos escolares” e a “gymnastica”, agora adota-se a estratégia de agregar estas atividades, sobrepujando-se os valores disciplinares. Daí, talvez, uma das razões pela opção da instrução militar como espaço prioritário.

Esta incorporação da ginástica à instrução militar pode ser verificada no Ginásio São Bento: “A gymnastica sueca é diariamente ministrada aos alumnos pelos instructores do Batalhão Collegial.” (GYNASIO S. BENTO, Relatório, 1923:p.18) Ou mesmo se observarmos que havia programas da instrução militar adotando a ginástica como conteúdo: “O periodo de instrução militar foi iniciado a 1º de abril e durante o correr do anno foram ministradas as seguintes partes: Educação Physica, Ordem Unida, Maneabilidade, Combate, Tiro, Organização do Terreno, Regras essenciaes do serviço em campanha, ...” (COLLEGIO PEDRO II, Relatório, 1926: 101). No mesmo documento, no relatório da Instrução Militar, demonstra-se que as atividades esportivas eram ministradas pelos instrutores:

“Tomou parte este estabelecimento no campeonato de athetismo, organizado pelo Collegio Militar do Rio de Janeiro e de Basket Ball, instituido pelo Club de Regatas Flamengo, tendo obtido no primeiro cinco victorias nas seguintes provas: (...) A parte referente à pratica de foot-ball não foi por mim ministrada.” (COLLEGIO PEDRO II, Relatório, 1926: 101)

Somados a estes fatores, alguns indícios podem reforçar a afirmação de que as atividades de ginástica estavam sendo agregadas às da instrução militar em vários colégios. São elas: o significativo número de professores militares lecionando nas escolas particulares; a existência de cursos militares de formação profissional especialista em

⁴⁵Em 1925, Arthur Higgins, professor de ginástica do Colégio Pedro II desde 1889, deixa o colégio. Procurou-se no ano seguinte, no relatório, na seção da secretaria, por indícios de contratação de algum professor que o substituisse. Não encontra-se nenhuma pista, nem nos outros dois anos que se sucederam

ginástica⁴⁶; a crescente importância que a instrução militar obtivera nos relatórios deste período; e a valorização de um discurso nacionalista, oriundo do pós-guerra, que era absorvido também pelos educadores. A ginástica havia se constituído como uma atividade programática, provida de métodos, de tempo e de horários específicos, e incorporava-se na escola com objetivos também específicos, condizentes com a própria dinâmica institucional, dissociando-se de outras atividades físicas que continham outras finalidades. Eram estes fatores que a caracterizavam como uma disciplina escolar, mesmo sem haver um reconhecimento institucional a este respeito, afinal a ginástica não dispunha de um campo de conhecimentos institucionalizado que a caracterizasse como uma disciplina científica, valor que já começava a ser discutido. Aliás, fez-se questão de reafirmar o caráter de “disciplina não escolar” da ginástica neste momento, conforme consta no regimento interno do Colégio Pedro II de 1926: “Art.100- Não haverá exames de gymnastica, que não é disciplina do curso escolar, mas exercicio hygienico a que são obrigados os alumnos do internato.” E, na sequência, no capítulo referente aos “Professores de Gymnastica”, observa-se o mesmo sentido em: “Art. 268- Conservando embora a denominação tradicional de professores de gymnastica, serão estes os instructores dos exercicios gymnasticos, hygienicos dos alumnos no Internato.” (p.58)

A segunda metade dos anos 20 apresentaria uma nova configuração para o debate educacional brasileiro, que modificaria, sobremaneira, o eixo da polêmica em torno dos esportes e da ginástica nas escolas. Se, a década de 20, de maneira geral, representou um refluxo no prestígio das atividades físicas sistematizadas que almejavam tornar-se um componente curricular, também caracterizou o prenúncio das modificações subsequentes, que marcariam de forma substancial a configuração da educação física no cenário nacional, sedimentando, com sentido bem particular e de forma irrefutável, estas práticas no ambiente escolar.

No ano de 1929, ocorreriam mudanças que prenunciavam esta revalorização da educação física no meio escolar. Pode-se notar que no Ginásio São Bento a Instrução Militar perde espaços substanciais, passando a ser facultativa e remunerada como é demonstrado no:

*“Art.25- Haverá instrução militar para os alumnos que tiverem completado 16 annos e **desejarem** obter a caderneta de reservista.*

⁴⁶ Em 1914, formava-se a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo. Em 1929, entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física (que em 1930 passa a chamar-se Centro Militar de Educação Física, e, em 1933, transforma-se na Escola de Educação Física do Exército) que formou professores para atuação militar e civil. (OLIVEIRA, 1998)

*Contribuirão*⁴⁷ os candidatos para a caixa militar com 100\$000 por anno, em duas prestações de cincoenta mil réis, uma por ocasião da inscrição na Escola de Reservistas, e outra ao mez de Agosto.” (PROGRAMMA E PROSPECTO, 1929: 37)

Em contra proposta, a educação física ganharia mais prestígio, mantendo-se sua obrigatoriedade, aparecendo, separadamente, a “disciplina” ginástica e instrução militar na listagem do corpo docente (fato raro no Ginásio São Bento) e aumentando a cobrança de frequência, como observado no Art. 19, “Sómente motivo de saúde, a juízo do medico do estabelecimento, dará razão á dispensa.” (GYMNASIO S. BENTO, Programma e prospecto, 1929: 36)

Essa retomada da valorização da educação física nas escolas, diretamente associada a uma mudança no sentido assumido pela prática, será alvo de nossa reflexão. Ressalta-se a importância que o movimento educacional em defesa das propostas pedagógicas da Escola Nova representou para a revalorização das atividades físicas no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário apresentar algumas modificações no contexto intelectual brasileiro, e, de maneira específica, no pensamento educacional, que nesta fase é particularmente importante, dado seu alcance e penetração nas instâncias de poder, além da força de instituir uma nova cultura educacional, ou seja, um novo fazer pedagógico dentro das escolas. Ainda na década de 1920, iniciaram-se uma série de reformas estaduais na educação, sendo que muitas delas já continham o ideário que se tornaria determinante na constituição do sistema educacional brasileiro e, principalmente, na formação de uma nova cultura pedagógica. A saber, o escolanovismo. Este ideário seria responsável por uma valorização da educação física nas escolas, agregando todas as modalidades de atividade física em torno de uma única idéia, que fazia parte do que vieram a chamar de educação integral. Embora o interesse específico deste estudo localize-se no Rio de Janeiro, e, portanto, devesse priorizar as reformas educacionais do Distrito Federal, com ênfase nas gestões de Fernando Azevedo, em 1928, e de seu sucessor, Anísio Teixeira, não é possível se eximir de traçar algumas considerações estruturais sobre o panorama político-econômico, devido à importância e à peculiaridade do período.

Em outubro de 1930, um movimento armado derruba o Governo Washington Luis, implantando um Governo Provisório no país, sob a presidência de Getúlio Vargas, até que se restaurasse a ordem e a estabilidade política e social e se efetivasse uma nova Constituição Nacional. O movimento, que resultou na “Revolução de

⁴⁷ Os grifos são do autor deste estudo.

30”, foi composto de uma coalizão de forças diversas, portanto, desprovida de uma orientação ideológica e política comum. Fator este que resultou, nos primeiros anos desta década, numa disputa pela hegemonia das concepções de educação.

No setor econômico, nota-se uma clara mudança de orientação, passando de produção agro-exportadora para urbano-industrial. Com a maior industrialização nos centros urbanos, inicia-se um processo de êxodo rural, e, nas cidades, cresce a demanda por educação, uma vez que a maior densidade demográfica, somada à ampliação do setor terciário da economia, propiciaria maiores aspirações sociais, ou seja, um maior desejo por mobilidade social. Também nota-se que o processo de industrialização solicitava uma outra qualificação profissional, o que alterava sensivelmente o planejamento educacional nacional. Nesse contexto, o ensino secundário adquiriu uma súbita relevância e passou a ser alvo das principais medidas do período. É nesta reformulação das finalidades do ensino secundário, e nas modificações a que a educação física ficou sujeita, que o debate se concentrará.

Na reforma do ensino secundário, por Francisco Campos, através do Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931, na exposição de motivos aparece:

“A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo o seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras.”
(ROMANELLI, 1991:135)

Como podemos notar, o ensino secundário deixava de ser um mero preparatório para o ensino superior e adquiria finalidade própria, traduzida pela adequação para vida nesta nova realidade social, principalmente no que diz respeito à preparação da força de trabalho numa sociedade com pretensão de se industrializar. Acompanhada de uma série de medidas, que, pela primeira vez, configuravam um sistema escolar nacional, a Reforma Francisco Campos alterava profundamente o currículo deste nível do ensino, dando-lhe uma conformação mais voltada para as humanidades científicas. Os intelectuais empenhados em discutir sobre a educação iniciam um período de produção peculiar, pois, concretizam um deslocamento do debate, anteriormente restrito à esfera de locais oficiais, e a partir do então ampliado para espaços públicos de maior abrangência. Uma das entidades de reconhecido destaque foi a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, composta de educadores, médicos, engenheiros, jornalistas e pessoas

das mais diversas áreas. A ABE serviu de palco para importantes debates, visando organizar uma proposta de política educacional nacional, para a qual muito se discutiu sobre a importância da educação física.

Além de ampliado, pela primeira vez o debate educacional passa a ser direcionado para as questões intra-escolares, abrangendo vários temas relacionados à organização escolar, à teoria pedagógica, a métodos didáticos, à formação profissional, e, principalmente, à discussão sobre humanidades científicas, que contribuiria para uma resignificação dos conteúdos e métodos de todas as disciplinas escolares. O considerável crescimento da ginástica e esportes, tanto na escola como fora dela, acentuou ainda mais a disputa por uma orientação teórica para estas atividades, tentando conferir-lhes sentidos próprios, principalmente no espaço escolar.

As evidências do súbito crescimento das atividades físicas na escola e da aproximação, cada vez maior, das práticas ginásticas e esportivas em torno de mesma denominação educação física, apresentavam-se de maneira contundente no cotidiano escolar. Pode-se perceber tanto na definição de número e tempo de aulas, na reformulação de instalações e equipamentos, na forma em que as atividades se dispunham nos relatórios e programas, entre outros. No Ginásio São Bento no “Art. 22- Para os alunos semi-internos haverá tres vezes na semana aulas de gymnastica de manha, ás 7 horas e 15 minutos, tendo direito ao uso da piscina de natação...” (PROGRAMMA E PROSPECTO, 1930:37). A importância dada às instalações é notória, aparecendo no Ginásio São Bento: “Para maior eficiencia das aulas, além da aquisição do indispensavel material de esporte, foram construidos dois campos de basket-ball, um de volley-ball, uma barra succa e concertada a piscina...” (PROGRAMMA E PROSPECTO, 1932:12). Ou no Colégio Pedro II: “Em um dos pátios internos do edificio foi mandada construir pela diretoria uma quadra para jogos de basket-ball. Têm sido realizados na mesma vários encontros entre turmas do Externato e de outros estabelecimentos de ensino...” (RELATÓRIO, 1933:108) A relação das aulas de ginástica com a vida esportiva dos alunos, dentro e fora das escolas também era notada. O Colégio Santo Inácio mantinha constantes torneios esportivos, realizados aos domingos, com colégios próximos e mesmo entre as próprias turmas. No Colégio Pedro II dava-se para notar a proporção que o esporte já ocupava quando: “A diretoria acedeu ao pedido dos alunos, providenciando sôbre a filiação do “Clube Esportivo Pedro II” à Federação Atlética de Estudantes, que, por sua vez, faz parte da Liga Carioca de Atletismo.” (RELATÓRIO, 1933:108).

É neste momento que a educação física ganha um novo impulso, passando a ser alvo de interesses, discursos e ações das variadas correntes de pensamento que disputavam hegemonia no campo educacional. Passava a ser recomendada para toda população, não somente via educação, já que se preconizava ampliar o ensino para todas as camadas sociais, mas como também efetivada nas próprias comunidades em horários ociosos. Nesse sentido, podemos perceber a iniciativa de governos estaduais e municipais em construir campos de jogos, dentro e fora da escola. A arquitetura escolar adquiria novos contornos, ampliando suas áreas livres e instalando quadras esportivas. Aos poucos, eventos e festividades que eram normalmente ocupados por demonstrações cívicas, como execução de hinos patrióticos, desfiles e ordem unida, vão cedendo espaço para torneios desportivos e demonstrações de ginástica. Como podemos observar no Colégio Santo Inácio, onde normalmente a programação de suas festas tradicionais eram preenchidas com hinos cívicos e eventos religiosos, em 1932, os eventos esportivos já constavam como atividades preferências, não só em eventos específicos, como na quantidade e frequência em que ocorriam durante o ano. “No dia 31 de julho celebramos a Festa de S. Inácio de Loyola (...) e logo a seguir a Divisão de maiores, sob a direção do P. José Achoteguí organizou uma interessante festa desportiva.” (EXTERNATO SANTO IGNÁCIO, Solemne Distribuição de Prêmios, 1932: 70) Ou mesmo se observarmos uma festa proposta pelos alunos em homenagem ao Reitor do colégio: “O programma foi abundante e variado. Compunham-se de tres partes: parte religiosa, parte dramático-musical e parte desportiva.” (EXTERNATO SANTO IGNÁCIO, Solemne Distribuição de Prêmios, 1932: 69) Embora organizada em três partes, na prática, os esportes apareciam mais relatados nas efemérides do colégio, aparentando ter tido maior ênfase nesta festa. Esta tendência de substituição, ou ao menos de acréscimo de eventos esportivos em datas e festas comemorativas das escolas também pode ser constatado no Ginásio São Bento.

Outro fator que contribui para constatação da renovada importância depositada nas atividades físicas encontrava-se no “Programa de ensino para o ano de 1931” do Colégio Pedro II. Estes programas eram elaborados sempre após as reformas da educação, e, em geral, acabavam por se tornar os programas oficiais, tomados como referências aos demais colégios. Neste ano, pela primeira vez, esta atividade escolar aparece sob o título de “Educação Física”, e com programa bastante ampliado, especificando, diferentemente dos anteriores, a duração de tempo, finalidades e divisão das aulas por sessões. (VECHIA, 1998:349)

A explicação para a valorização da atividade física, tanto ginástica, como esportiva ou recreativa, residia na orientação ideológica do escolanovismo, que, como eixo de suas idéias, propagandeava o desenvolvimento da “educação integral”, para qual a promoção de saúde, leia-se educação física, representava um dos três pilares de sustentação. Ao mesmo tempo que os discursos escolanovistas, pautados numa racionalidade científica, propiciavam uma valorização destas práticas, uma vez que as proviam de legitimidade quando as associavam com discursos e práticas científicas, também produziam, de forma involuntária, uma série de resistências para a aceitação da educação física enquanto disciplina curricular. Afinal, o currículo centrado nas humanidades científicas fazia com que as disciplinas escolares buscassem respaldo pedagógico nas respectivas ciências matrizes. Os conteúdos expostos pelas disciplinas escolares estariam, assim, devidamente legitimados cientificamente. A educação física, portanto, constituindo-se como uma atividade social, desprovida de um campo científico institucionalizado que a legitimasse, carecia de justificativas adequadas às atuais necessidades da escola.

Os escolanovistas começam a se preocupar com o desenvolvimento de iniciativas que contemplassem as atuais exigências, tendo na ABE o palco de discussões e propostas. Nesta instituição havia uma seção de “Hygiene e Educação Physica”, na qual se discutiam propostas e se faziam reivindicações. Algumas destas propostas começavam a ser colocadas em prática em alguns colégios, e, em geral, apresentavam uma fundamentação fortemente marcada por argumentos bio-fisiológicos, buscando organizar um método e legitimar estas práticas nas escolas. Estas justificativas científicas para a prática de exercícios físicos, unificadas em torno da noção de promoção de saúde, acarretavam numa não diferenciação das atividades ginásticas, esportivas ou recreativas. Podemos observar com clareza esta agregação das atividades em torno do objetivo comum de saúde, no programa do Gymnasio S. Bento (1933):

“Além dos exercicios educativos e higienicos, intensificou-se a pratica de jogos recreativos e esportivos, quer nas horas de aula e recreio dos alumnos, no próprio estabelecimento, quer em encontros amistosos, festividades e campeonatos intercolegiais, ...” (p.10 e 11)

Tanto fazia o caráter da atividade física, ou mesmo o tempo a ser destinado na escola (aula de educação física, instrução militar, recreios ou em feriados), o fato que realmente importava era que ambas as formas de atividades físicas promoveriam benefícios bio-fisiológicos ao indivíduo, desde que fossem realizadas de acordo com

orientações científicas, respeitando as individualidades biológicas e psicológicas de cada educando. Estes aspectos ideológicos da Escola Nova, acabaram por valorizar o interesse e motivação dos alunos, fato que propiciou o desenvolvimento de atividades físicas mais agradáveis e sedutoras aos alunos. Daí, talvez, o aumento das atividades esportivas e recreativas nas aulas de educação física, em comparação com a ginástica, apresentada em seus diversos métodos.

Uma proposta de programa elaborada na ABE carioca, e publicado no boletim desta associação, demonstrava o grau de especificação para a realização das atividades física, detalhando o tipo de atividades, o tempo de duração, a frequência na semana e a faixa etária. Aliás, em alguns casos já se trabalhava até com a noção de idade fisiológica, ao invés de idade cronológica, sendo realizados uma série de exames e testes morfo-fisiológicos para quantificar, qualificar e classificar os alunos.⁴⁸ Estes procedimentos permitiam não somente separá-los por turmas homogêneas, mas mensurar a melhoria de sua condição física, a medida que os exames fossem acompanhando a progressão dos alunos.

Não somente se diversificavam o tipo das atividades físicas, o tempo escolar para serem praticadas, como também, aumentava-se significativamente o número de praticantes no ensino escolar. Isto deve-se ao considerável aumento de prestígio que os esportes e todo o aspecto comportamental que o envolvia, denotando-lhe um caráter moderno e saudável, mas como pela própria ampliação da rede pública escolar, seguida de uma preocupação de remodelação da arquitetura escolar. Esta preocupação com uma nova configuração dos espaços internos da escola, considerou a prática de exercícios físicos, dotando os novos estabelecimentos de instalações e equipamentos para um bom desenvolvimento.

Nota-se que, em 1935, marco histórico desta investigação, as atividades físicas já estavam suficientemente desenvolvidas nos estabelecimentos escolares. O ideário escolanovista, no que diz respeito ao incentivo dos exercícios físicos, apresentando-se na forma de cultura atlética, contribuiu sobremaneira para assentar estas práticas, cada vez mais populares, no interior das escolas. Os detalhes do alicerce ideológico que sustentava a defesa da cultura atlética serão tratados de forma mais detalhada na seção seguinte. Porém, o que realmente nos interessa apresentar neste

⁴⁸ Estes exames já ocorriam, em 1932, tanto no Colégio Pedro II (RELATÓRIO, 1933), como também no Ginásio de São Bento (PROGRAMA, 1933 E 1934), e, possivelmente, em todos os outros colégios privados de grande porte desta época.

capítulo, é a formação da educação física como uma atividade de propósito único, o volume e diversidade em que se encontravam as atividades físicas na escola secundária, e, principalmente, o sentido que encarnavam. Educação física, nesse momento, era sinônimo de saúde. Porém, diferente do período anterior que apresentava-se como higiene corporal, ou como asseio corporal, agora a concepção de saúde toma outros contornos e proporções. Se antes a prática do exercício físico era um diferencial de classe, pois os locais e equipamento eram restritos a uma pequena parcela privilegiada, contendo uma noção de saúde como uma atitude de cuidados com o corpo e a aparência social. Agora, com um contexto sócio-cultural de popularização de diversas atividades, de uma política educacional que propiciava a expansão da educação física nas escolas e sob a influência de estudos científicos, a saúde ganhava uma conotação mais abrangente de saúde pública. Se todos praticassem atividades físicas, sedimentando costumes saudáveis, se constituiria, então, o povo brasileiro forte e saudável.

Paralelamente ao incentivo da cultura atlética, a ABE começa a discutir e reivindicar uma formação de profissionais de educação física. Não qualquer tipo de formação, afinal, havia na década de 30 mais de um projeto em disputa sobre criação de uma Escola Nacional de Educação Física. As idéias vinham sendo propagandeadas, disputando espaços e, neste momento, já existiam revistas especializadas sobre educação física, editadas por correntes de pensamento distintas⁴⁹, além de inúmeras publicações e campanhas ocorridas em outros veículos, tanto na área de educação como de saúde. Como podemos constatar neste capítulo, tanto no contexto sócio-cultural, como dentro da instituição escolar, haviam claras demandas por formação profissional. Porém, nesse momento estas demandas extrapolavam aos fatores meramente técnico-profissionalizantes, pois a verdadeira demanda consistia em legitimação científica, portanto, em formação superior. Entre alguns aspectos que colaboravam para esta demanda encontrava-se: o debate em torno das humanidades científicas, requisitando que a área de atuação fosse orientada por uma ciência matriz; a própria cultura pedagógica que se configurava, que fazia com que os próprios professores reivindicassem que os profissionais detivessem cursos superiores ou ao menos tecno-profissionalizante; os próprios argumentos que valorizavam a educação física, pautados num embasamento científico de cunho bio-fisiológico, requisitavam dos futuros profissionais uma formação mais especializada; além do próprio projeto político ideológico preconizado pelos escolanovistas, estar centrado na

⁴⁹ Em meados da década de 1930 já existiam a revista "Educação Physica", publicada pela sociedade civil, e a "Revista de Educação Física, publicada pela Escola de Educação Física do Exército

idéia de obter uma “unidade de espírito” da população, através de uma unidade de formação dos professores, dada preferencialmente no ensino superior.

Embora as idéias escolanovistas tenham tido forte penetração, e apresentadas até o momento com destaque, outras concepções disputavam a representação teórica legítima para estes fenômenos sociais. Talvez, até a presente data, 1935, a influência do ideário escolanovista tenha sido hegemônica, por melhor se adequar e por estar em conformidade com as mudanças e acontecimentos sócio-culturais. No próximo capítulo, veremos as principais correntes ideológicas que já vinham apresentando suas interpretações, justificativas teóricas e propostas concretas para o desenvolvimento das atividades físicas. Assim como também, apresentar os movimentos e estratégias tomadas pelos diversos grupos em favor de suas concepções de educação física. São estes aspectos ideológicos, que participavam deste debate tentando apropriar-se das práticas já incorporadas e implementando suas concepções e projetos, que o próximo capítulo pretende tratar.

CAPÍTULO III: LUTA DE REPRESENTAÇÕES

O capítulo anterior nos revelou como as escolas de ensino secundário realizaram as diversas apropriações de atividades físicas, dotando-as de sentido próprio à dinâmica institucional deste nível de ensino. Mostrou-nos também a diversidade de sentidos que estas práticas obtinham, em diversos grupos da composição social, caracterizando a escola como um elemento de mediação cultural. E, principalmente, revela a solicitação da escola secundária por legitimidade científica para as atividades físicas, a fim de conferir a estas práticas o caráter de uma atividade curricular, de disciplina escolar.

Uma vez percebido que, mais que uma demanda por formação profissional em educação física, o que estava em questão, na escola secundária, era uma demanda por legitimidade científica, este capítulo visa apresentar e discutir os motivos pelos quais desenvolveu-se uma representação teórica para a educação física, de forma preferencial, na institucionalização do campo acadêmico-científico, ou seja, na criação da ENEFD. Para tal, torna-se imprescindível mostrar a polarização de agentes, idéias e instituições em torno de projetos educacionais distintos, que correspondiam à constituição de duas representações diferenciadas de educação física. E, a cada representação desejada, correspondia, igualmente, o desenvolvimento de uma matriz discursiva.

A institucionalização do campo de conhecimento, entendida, de forma mais abrangente como a formação de esquemas cognitivos de apreensão e interpretação de práticas sociais, dadas histórica e socialmente, que visam orientar e controlar a interpretação dos indivíduos de forma comum, necessitou mesmo de uma disputa, ou luta de representações, dada em dois eixos: o teórico e o institucional. Cabe lembrar que ambos os “eixos” apresentados desenvolveram-se concomitantemente, aliás, configuraram-se como elementos de um mesmo processo, dispostos em momentos distintos somente para fins explicativos. O capítulo divide-se, portanto, nestes dois momentos, apresentados aqui como: “matrizes discursivas” (teórico) e a “institucionalização do campo acadêmico-científico” (institucional). O primeiro discute o movimento de idéias que pretende forjar a base teórica da representação. Consiste nas respectivas apropriações das atividades físicas mais frequentes nos estabelecimentos secundários, dotando-as de explicação e justificação teórica, para tornarem-se passíveis de inteligibilidade, legítimos, e, também, de orientar e conduzir estas práticas sociais. Esse momento, por sua vez, subdivide-se em dois pólos discursivos distintos, a “educação integral” e a “eugenia”. Cada um destes pólos corresponde a um projeto educacional em disputa. Estas duas concepções competem entre

si, para obter legitimidade, assim como seus principais agentes almejam o monopólio da autoridade científica na fundação da instituição universitária. O segundo é abordado como o coroamento do processo de institucionalização, como a consagração de sentidos específicos para a educação física, e se refere às ações e aos desdobramentos práticos, referentes à formação do arcabouço jurídico e institucional que lhes dá feição. Corresponde às ações concretas dos agentes, em diversos planos, para criação de uma escola de formação profissional de nível superior, pois esta era considerada uma instituição estratégica para sedimentar a representação de educação física hegemônica e, por conseguinte, implementar o projeto político e ideológico ao qual os defensores destas propostas estavam filiadas.

Faz-se necessário compreender que a constituição da representação necessita da obtenção da legitimidade social. Não se trata somente da divulgação eficaz de uma idéia geral sobre o que seja determinada área. A dinâmica social tem que ser considerada na construção teórica e nas consequentes políticas públicas, mesmo quando se dispõe de instrumentos políticos e coercitivos suficientes para tentar impor um tipo específico de representação. As práticas sociais conferem sentidos em sua historicidade, dependendo da configuração destas práticas nos diversos grupamentos humanos e nas estratificações da ordem social. Estas práticas, distribuídas distintamente na sociedade, sujeitam-se a “leituras” diferentes, de acordo com as necessidades e os desejos dos que exercem esta “interpretação” da realidade, e, desta forma, registram discursos sobre sua significação igualmente distintos. Este processo de se utilizar de uma prática comum, resignificando-a a seu contento, chama-se de apropriação. Trata-se da utilização de uma mesma atividade social, a qual se atribuem novos significados. No caso específico da sociedade brasileira no período abordado, heterogênea sob ponto de vista cultural e já bastante estratificada, cunhar uma representação teórica geral que conseguisse explicar e justificar a diversidade de práticas e sentidos que estavam dispostos na ordem social, não parecia ser tarefa fácil.

A representação teria por função produzir grandes generalizações das diversas interpretações, oriundas das várias apropriações, configuradas em uma teoria geral com sentido único, organizador, orientador e controlador destas condutas humanas. Nesta época, a ciência parecia ser o veículo preferencial de formulação destas representações, consistindo-se como principal órgão legitimador. Igualmente importante seria a constituição de práticas padronizadas, fato que remetia necessariamente de formação

profissional unificada, de regulamentação dos órgãos responsáveis pela difusão destas práticas e de uma forte propaganda, planejada com sentido único.

Este capítulo apresenta, portanto, a própria institucionalização do campo de conhecimento da educação física, pois trata-se da produção de esquemas cognitivos de apreensão e interpretação do real que, constituídas por idéias e práticas, histórica e socialmente produzidas, conduzem o “olhar” e a “leitura” dos indivíduos para padrões específicos, constituindo, enfim, um entendimento comum do que seja a educação física. Inclui também todos os desdobramentos práticos e institucionais para a sua efetivação.

A opção de trabalhar prioritariamente com a formação de dois pólos discursivos, ou representações, e não com os projetos políticos e seus interlocutores, deu-se pelo fato de perceber que os agentes e instituições, assim como os projetos de sociedade em que se agregavam, movimentavam-se de acordo com as promessas de lucro simbólico de cada uma das possíveis efetivações de representação hegemônica. Assim, agentes e instituições foram se agrupando em torno de projetos que necessitavam cunhar representações teóricas específicas para as práticas sociais. Fato que situava os agentes na defesa de idéias e discursos específicos. Embora os agentes se agrupassem em projetos específicos, de forma mais ou menos orgânica, dependendo do grau de institucionalização do projeto a que se filiava, a ação destes agentes era motivada por razões práticas, demonstradas aqui como estas opções conscientes, guiadas pela promessa de lucro simbólico, ou seja, pela perspectiva de obtenção de prestígio e reconhecimento social. Pela diversidade dos agentes, dos campos em que se originavam, da posição em que se encontravam, já os dispunham de um capital simbólico distinto, fato que formava um panorama mais ou menos favorável para obtenção de lucros simbólicos.

Outro fator importante a ser considerado neste capítulo é a base comum da qual partiam todos os agentes para divulgação de suas idéias, visando compor sua representação. Afinal, estamos considerando a representação como um discurso representativo do real, é uma interpretação dos fenômenos sociais concretos, materializada numa teoria geral. Por mais que houvesse interesses e projetos para acomodar sentidos e funções neste discurso legitimador das práticas sociais, para que exercessem sua função simbólica, deveriam ter como princípio a apreensão e interpretação das práticas e sentidos circulantes no meio sócio-cultural. Isto é, ambos discursos partiam de problemas, práticas e sentidos que já estavam dados e, que, por diversas aproximações e diferenciações, cunhavam sua representação teórica.

Mediante estas observações, cabe-nos explicar melhor a razão pela qual a discussão da construção de uma representação de educação física torna-se um fato importante e tão peculiar no debate educacional. Cabe-nos apresentar a realidade social na qual a educação física se inscria, entendida como este terreno comum da qual partiam as representações, assim como os problemas e debates que suscitava, para melhor compreendermos a que projetos educacionais e interesses estas representações desejadas estavam sujeitas.

Na década de 1930, a educação constituía-se, na visão dos intelectuais, como um dos principais instrumentos de equalização dos problemas nacionais. Figurava entre os primeiros itens dos chamados “grandes problemas nacionais”. A crença que os educadores, de diversas matizes, depositavam na educação como forma de progresso social, como resolução dos diversos problemas que os afligia, é vista de forma quase que consensual. É sugestivo, nesse sentido, uma passagem do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990: 54) No Brasil, historicamente, um dos problemas que mais afligiam os intelectuais, apontado como elemento gerador de diversos outros problemas, era a questão da heterogeneidade da sociedade brasileira. O país era formado por uma diversidade de etnias, culturas, configurando-se em inúmeros tipos, costumes e comportamentos. Este fator impedia a formação de uma feição nacional, de um espírito nacional do povo brasileiro, que identificasse e unificasse todos elementos em torno de valores e idéias comuns.

O debate do nacionalismo já se fazia presente no Brasil, e com relativo vigor, desde o época da proclamação da República. Porém, no cenário mundial, este princípio de nacionalidade atinge seu momento ápice no final da Primeira Guerra Mundial (HOBSBAWM, 1990), quando inicia-se uma nova configuração dos modernos Estados territoriais (Estado-nação). Desta forma, o nacionalismo não poderia ser discutido sem considerar as relações com o tipo de Estado que é reivindicado para consolidar a unidade nacional desejada. A temática do nacionalismo⁵⁰ é deveras complexa e, geralmente, abordada sob uma diversidade de critérios, isolados ou mesmo combinados, sendo os mais comuns, a unidade linguística, os traços culturais comuns, a questão de uma economia particular do Estado adequada às condições físicas e humanas, o sentimento de pertença a

⁵⁰ Para maiores aprofundamentos sobre nacionalismo, sugiro leituras de Montserrat Guibernau (1997) e Eric Hobsbawn (1990)

uma comunidade, o desejo de decidir sobre os destinos do país, a noção de independência e unidade política, a existência de história, ritos e mitos comuns, entre outros. Porém, não cabe a esta investigação optar por definições de nação e nacionalismo mais afeitas a questão política, a econômica ou a antropológica, mas sim, debater os conceitos de nacionalismo sugeridos na própria historicidade da dinâmica social, assim como os próprios tipos de relação Estado-nação preconizados pelos projetos político-educacionais em disputa.

No caso brasileiro, um dos principais aspectos observados pelos intelectuais, detonador dos debates sobre a formação da nacionalidade, residia na visão problemática em que se considerava a temática da heterogeneidade étnica. Independente das diferentes nuances em que se tratavam dos aspectos da organização política e econômica, a questão da unificação cultural e ideológica parece ter mobilizado uma série de instituições e agentes, tomando destacada importância. Dois elementos configuraram-se nos discursos da época como principais responsáveis pela formação da unidade nacional, entendidos como veículos de socialização popular eficazes na difusão ideológica: o surgimento da moderna comunicação de massa (relacionada ao uso político no populismo) e a educação. A pesquisa centra-se na abordagem educacional, embora não se exima de traçar considerações sobre as relações da comunicação de massa utilizada pelo populismo e o desenvolvimento do esporte.

Havia uma crença generalizada, por parte dos intelectuais das mais diversas orientações ideológicas, na função da Educação enquanto formação da nacionalidade brasileira. A construção de uma identidade nacional seria um elemento chave, ao qual os demais temas estariam submetidos, para a solução dos problemas do país. O nacionalismo era uma preocupação comum, derivada dos problemas identificados com a heterogeneidade do povo brasileiro, se o observarmos somente enquanto um fenômeno cultural. Isto é, se entendermos por nacionalismo um sentimento de pertença a uma comunidade política, cujos membros se identifiquem e compartilhem um conjunto de crenças, símbolos, modos de ser e de viver. Nesse sentido, criar uma cultura, símbolos e valores comuns, visando unificar o povo brasileiro, era uma idéia acatada pela maioria dos intelectuais da época. Porém, é observado no período que a doutrina do caráter nacional “frequenta desde os discursos liberais e conservadores até os chamados progressistas. E o mais interessante é ser quase imperceptíveis a fronteira que separa um do outro.” (VASCONCELLOS, 1979: 62) É na análise desta sutil diferença (nem tão sutil assim), que nos ateremos, principalmente no que concerne ao entendimento do nacionalismo enquanto

um fenômeno ideológico, e nas formas de organização política que suscitava. As formas com que se concebiam a relação entre o Estado e a Nação, oscilavam desde as conotações mais democráticas até as mais autoritárias (ou mesmo totalitárias), orientando a elaboração dos discursos relacionados aos projetos educacionais e, por conseguinte, influenciando na construção de uma representação de educação física.

Enfim, cabe ressaltar que o esporte, já na década de 1930, vinha tornando-se um importante fenômeno social, no Brasil e no mundo, e, quando associado aos meios de comunicação de massa, cumpriam com eficiência a função simbólica de difusão de valores e de sentimento de pertença a uma determinada coletividade. Este fenômeno era observado principalmente nas disputas esportivas internacionais, onde as competições reforçavam uma auto-afirmação de sua identidade nacional nestas simbólicas pseudo-lutas. É o que nos coloca Hobsbawn (1990):

O que fez do esporte um meio único, em eficácia, para inculcar sentimentos nacionalistas, (...), foi a facilidade com que até mesmo os menores indivíduos políticos ou públicos podiam se identificar com a nação. ... (p.171)

No Brasil, as escolas secundárias, como mediadoras culturais, apropriavam-se desde muito das atividades esportivas e configuravam-se locais de divulgação cada vez mais frequentes. Portanto, a educação física que, neste momento, já não se distinguiu do esporte, ou ao menos mantinha linhas divisorias tênues, era um bom veículo para difusão ideológica e, em especial, de desenvolvimento da almejada unidade nacional. Veremos adiante as duas matrizes teóricas mais importantes, que representavam melhor os projetos político-educacionais, na qual configurava-se a defesa de uma concepção particular de nacionalismo, anunciando a representação que tomou-se efetiva.

III.1) Matrizes discursivas ou representações teóricas

Algumas manifestações esportivas já estavam, na década de 1930, devidamente popularizadas e vinham, num crescente, ocupando espaços cada vez mais significativos no meio social. Esta súbita importância de atividades como a ginástica e os esportes, principalmente o futebol, conferiam uma força potencial, passível de ser aproveitada para difusão ideológica dos respectivos projetos em questão. Ampliar as práticas de educação física (entendida, neste período, prioritariamente no espaço escolar) e dos esportes e tentar cunhar uma representação consistia em tarefa importante para

unificação de valores, idéias, comportamentos e sentidos. A viabilização de um projeto educativo necessitava, também, da universalização da educação física provida dos mesmos sentidos e valores. Desta forma, produzir um discurso que se tornasse, ao mesmo tempo, legítimo e difusor da ideologia defendida era uma tarefa que necessitava da existência de uma teoria geral hegemônica e de uma série de medidas que efetivassem a divulgação eficaz das idéias, além da concretização de uma prática uniforme em todo o território nacional. Precisava, portanto, de formação profissional, de universalização de métodos, de obrigatoriedade de sua prática nas escolas, de regulamentação da prática, de meios eficazes de divulgação e incentivo, entre outros aspectos.

A representação aqui tratada não é somente uma teoria geral, a teoria é um meio auxiliar na formação de uma estrutura de significação que possibilita um entendimento geral do que seja a educação física. A teoria sofre adequações para dar conta da realidade, que é composta na relação do interesse de quem a propõe, com a possibilidade real de aceitação. Como vimos, a construção de uma representação não poderia ocorrer sem que fosse compreendida e compartilhada pela população, uma vez que visava mesmo difundir uma idéia de unidade nacional adequada a seu projeto político-educacional. A representação não possui significação alguma se a idéia abstrata do que seja não puder ser experimentada mediante comportamentos individuais, ou mesmo se for contestada empiricamente. Daí, a importância da formação da representação de atividades partilhadas em comum, que tornem parecidas a maneira de ser e viver das pessoas, como era o caso dos esportes e da ginástica. Porém, fazia-se necessário partir de idéias já circulantes, com maior possibilidade de aceitação e, simultaneamente, comunicar os sentidos e valores pretendidos para a formação de uma identidade nacional.

As representações tinham na realidade cotidiana sua inspiração primeira. Nesse sentido, partiam de um ponto comum, mas buscavam seus discursos em matrizes ideológicas distintas. Cada uma das matrizes teóricas sofrera adaptações em seus sentidos originais para adequar-se ao momento e às condições dadas. E, num constante movimento de adequação das aspirações ideológicas com o contexto sócio-político e cultural, os discursos buscavam novos significados, afim de se tornarem hegemônicos e legítimos. Pretendemos apresentar as duas representações teóricas, mostrando as suas matrizes discursivas, e suas sucessivas modificações até meados da década de 1930, quando começa a configurar-se um regime político totalitário, que acaba implementando seu projeto educacional, cujos desdobramentos veremos de forma mais detalhada na seção “institucionalização do campo acadêmico-científico”.

III.1.a) Educação Integral

A representação de educação física que pretendemos demonstrar nesta seção, foi assim intitulada devido à influência do ideário do movimento educacional dos anos 20 e 30, desenvolvido pelos escolanovistas, que forneceu os subsídios teóricos para construção desta representação. As idéias da Escola Nova, no que se refere especificamente à defesa da educação física, apresentavam-se mais na forma de cultura atlética (física ou esportiva) do que propriamente como educação integral. Em verdade, a primeira se enquadra no projeto da última, estando nesta o desenvolvimento discursivo que possibilita a melhor compreensão do que consistia a cultura atlética e, por fim, a representação teórica de educação física desejada pela Escola Nova. Portanto, utilizamos como ponto de partida o termo “educação integral”.

O movimento educacional da Escola Nova era alicerçado filosoficamente na doutrina liberal. Esta, por sua vez, era mais afeita aos valores de liberdade e individualidade do que propriamente ao valor de igualdade, pelo menos ao que concerne a igualdade social. Pois, a “igualdade defendida pelos liberais não era uma igualdade de condições materiais, pois, para a ideologia das aptidões, (...) os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, logo, não poderiam ser iguais em riquezas.” (FARIAS, 1990). Isto devia-se a convicção de que os homens diferiam-se biologicamente, possuindo aptidões diferentes e, portanto, poderiam compor-se em locais distintos dentro da ordem social, fato que justificava as desigualdades sociais. Porém, mesmo possuindo diferenças individuais oriundas de sua constituição física e biológica, a igualdade social, no pensamento liberal, deveria ser obtida por convenção e por direito legal. Daí a defesa da democracia liberal, amparada num Estado de direitos. Dentro desta lógica, caberia a educação o desenvolvimento pleno da personalidade e das qualidades inatas dos indivíduos, visando o desenvolvimento social, este último, entendido como extensão ou somatório do individual.

Nesse contexto ideológico, a educação integral preconizada pelo escolanovismo no Brasil constituiu-se num *slogan*, ou seja, em uma palavra chave que unificava as idéias e ações do movimento, tornando-se numa síntese do ideário escolanovista. Este conjunto de idéias vinha acumulando debate e experiência desde meados da década de 20, quando, efetivamente, apresentou-se como um movimento educacional institucionalizado, tendo como um dos locais preferenciais de atuação, a Associação Brasileira de Educação (ABE).

A educação integral consistia, visto nas palavras de um importante representante do ideário escolanovista, Heitor Lyra da Silva, proferidas em 1925, numa “tríplice base”: moral, higiênica e econômica. (CARVALHO, 1988) Seus componentes correspondiam, respectivamente, à formação das qualidades de caráter, à melhoria das condições de saúde da população e à racional organização do trabalho. Nota-se que esta noção se referia a um plano de ação mais geral, orientador de políticas públicas de educação. Porém, quando transferido para um plano de atuação mais localizado, no qual, enfim, as idéias penetram no fazer escolar, nas práticas pedagógicas concretas, podemos observar que a educação integral passava a constar num plano mais individual. Assim, a tríplice base acabaria se configurando no desenvolvimento intelectual, físico e moral dos educandos. Ambos os planos, geral e individual, guardavam coerência com a matriz teórica forjadora da ideologia da Escola Nova, alvo de nossa investigação.

A questão moral, que a educação se incumbia de tratar, referia-se a uma problemática recorrente nos círculos intelectuais brasileiros desde o início do século XX. No momento, correspondia igualmente a um dos temas mais discutidos. Tratava-se da questão da heterogeneidade da sociedade brasileira, da diversa composição cultural do povo, e da intensa miscigenação, que vista numa multiplicidade de tipos, de caráter, de etnias, de comportamentos, era interpretada como um fator que contribuía, sobremaneira, para a desorganização nacional. A moral, vista de forma sintética, era, então, interpretada como uma coesão de valores, idéias e princípios morais, comuns a uma coletividade. Portanto, a heterogeneidade combatida pelo pensamento liberal não era dos indivíduos, mas dos valores morais e ideológicos da comunidade. Os principais problemas que assolavam o país, como doenças, pobreza, analfabetismo, perpassavam, portanto, pela problemática da heterogeneidade. Em geral, as soluções sempre caminhavam para idéias que visassem uma homogeneização da sociedade, e, quase em sua totalidade, os discursos apontavam para o debate da busca de uma “unidade nacional”. O debate da heterogeneidade social impulsionava uma série de movimentos civico-nacionalistas, com concepções diferentes, e, por vezes, até mesmo antagônicas. A própria campanha desenvolvida pela ABE, em seus primeiros anos de existência, guardava íntimas relações com alguns destes movimentos nacionalistas, e, em alguns momentos, chegou a se definir como um movimento civico-nacionalista, como se pode notar na própria temática exposta no programa da Primeira Conferência da Educação, promovida pela ABE, em 1927, no qual constava: 1^o) A Unidade Nacional. E, como desdobramento desta questão apresentava

os sub-itens: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral. (COSTA, 1997)

As teorias acerca do nacionalismo vinham sendo difundidas há muito tempo em outros países, e, em alguns casos, configuravam-se mesmo como princípios orientadores de regimes políticos como o nazismo, o fascismo e o comunismo. Até mesmo o liberalismo o considerava, embora de forma secundária, e com uma interpretação bem diferenciada. No Brasil, o nacionalismo já estava em voga desde os primeiros anos da república e como um dos principais temas debatidos na época, estava presente na arte, na política ou na educação.

Porém, a concepção de nacionalismo que acabou consolidada no seio do movimento educacional, exposta no “Manifesto dos Pioneiros”, publicada em 1932, era bem peculiar e, de certa forma, sintetizava o complexo debate ocorrido nos últimos anos, mesmo constando de visões tão diversificadas. Não cabe aqui traçar uma radiografia dos grupos, tendências e diferentes matizes nas quais se desenvolveu a temática do nacionalismo⁵¹, mas, apresentar a visão que acabou se tornando hegemônica, e expor as idéias aludidas, relevantes para construção do discurso de cultura atlética. Cabe, portanto, apontar a forma particular com que os “reformadores” da educação apropriaram-se do debate do nacionalismo, adequando-o a um ideário de democracia liberal e orientando suas teorias e debates em torno de idéias da educação integral, unidade nacional e defesa da cultura atlética.

A educação pretendia atuar na “constituição do povo brasileiro”, que, por sua vez, optaria pelo progresso e modernidade de seu país, salvando-o de suas mazelas sociais. Esta obra redentora pautava-se em discursos de um futuro promissor, e, em oposição, em discursos pessimistas de um passado doentio e ignorante, estando a educação situada no meio deste processo. Nesse sentido, é significativo um dos lemas da campanha da ABE: “Ao cabo de um século de independência temos apenas habitantes no Brasil. Transformar estes habitantes em povo é o programa da ABE.” (CARVALHO, 1986:97) Os educadores que faziam parte deste movimento desenvolveram discursos e práticas bem articulados com os anseios de uma demanda educacional crescente, bem como com suas concepções de heterogeneidade e nacionalismo.

A ABE, local onde ocorreram as principais disputas ideológicas do campo educacional, não podia ser vista como um grupo monolítico, uma vez que existiam grupos

⁵¹ Para entender melhor as diferentes correntes, e como ocorreram as disputas dentro da Associação Brasileira de Educação, consultar Marta Maria Chagas de Carvalho (1986).

defendendo interesses e projetos diferentes. O grupo Católico, em conjunto com alguns educadores isolados, via no catolicismo, devido a sua tradição histórica, um traço cultural do brasileiro, defendia que a função da educação, para com a “unidade nacional”, era promover uma homogeneização doutrinária, de forma que se formasse “o povo solidamente unido, falando a mesma língua, professando a mesma religião, sustentando os mesmos credos sociais, sensível aos mesmos ideais artísticos, vibrando como um só homem pelas mesmas causas.”⁵² (GUSTAVO LESSA, In: CARVALHO, 1989:294) Esta idéia sugeria que através da educação se formasse “o mesmo homem brasileiro”, portanto, comportava uma concepção de formação de uma espécie de igualdade, homogeneizadora, na qual todos comungassem dos mesmos valores, crenças, comportamentos e idéias. Desta forma, se combateria a heterogeneidade, homogeneizando-se os indivíduos, papel que caberia, prioritariamente, à educação. Também compartilhavam destas idéias uma parcela dos militares.

Em contraposição a esta visão, a moderna pedagogia, na qual se pautava a Escola Nova, partia de concepções oriundas das recentes descobertas científicas da biologia e psicologia e, sendo assim, acreditava na variabilidade dos indivíduos, através da qual todos seriam diferentes pela sua própria natureza, ou seja, devido a sua constituição biológica única. Estas ciências tinham na noção de indivíduo a unidade básica de suas análises, e, naquele momento, “elegiam como método o estudo das unidades ou agentes isolados que as compunham, para em seguida apreciar seu funcionamento e finalmente elaborar uma teoria total do comportamento científico, no sentido de aglutinar o comportamento dessas mesmas unidades ou agentes” (NUNES, 1992:165). Como cada indivíduo era diferente, com capacidades, potencialidades e limitações distintas, era compreensível que ocupassem funções no quadro social, igualmente diferentes. Porém, mesmo não se aliando aos defensores de uma idéia geral de homogeneização, os escolanovistas não abandonaram os discursos de formação de “um espírito nacional”, de um “caráter nacional” e mesmo da “unidade nacional”. Porém, a apresentaram perspectivada de numa outra forma.

O caráter de unidade defendido pelos “reformadores” referia-se basicamente à igualdade de oportunidades. Pregavam que a unidade não significava uniformidade, portanto, referia-se a uma unidade de objetivos comuns, de forma que os indivíduos

⁵² Gustavo Lessa não fazia parte do Grupo dos Católicos, e, suas palavras, visavam reproduzir o credo deste grupo, no intuito mesmo de criticar, mostrando o caráter utópico e equivocado, na qual acreditava consistir as

diferentes comungariam de princípios e objetivos comuns. Nesse sentido, a unidade nacional era pautada na constituição de um “meio social” higienizado, moralizado e instruído, igual para todos, onde, respeitadas as diferenças biológicas e de aptidão, os indivíduos desfrutassem de liberdade para se alocarem profissional e socialmente, tendo sempre em vista um espírito comum, expresso no progresso da nação. A educação preparava-se “para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.” (CARVALHO, 1986: 305) Daí a defesa da “escola única”, da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e, também, da co-educação. Todos deveriam possuir a mesma educação ou, em outras palavras, as mesmas oportunidades e objetivos. Não se pretendia formar os indivíduos dentro de uma unidade ideológica, respondendo a uma mesma doutrina, inculcando valores e idéias de forma doutrinária, mas, fornecer, através do ensino científico e de um espírito de modernidade, os subsídios para que todas as pessoas possuíssem a mesma formação e alta capacidade adaptativa, para que aprendessem a aprender, para se enquadrarem, o mais rápido possível, às mudanças. Ou nas palavras de Fernando Azevedo, citado por Fernando Venâncio Filho, “não tem somente a ambição de adaptar o indivíduo ao estado social presente, mas dar-lhe uma capacidade de adaptação a quaisquer situações novas que venha a criar uma civilização em movimento e em mudança.” (In: COLÉGIO PEDRO II, Anuário, 1939: 93) Não se tratava de ditar uma maneira correta de bem viver, mas de implementar uma racionalidade científica, orientadora dos comportamentos que, por sua vez, produziriam uma unidade, uma vez que, consciente e voluntariamente, acatariam as formas de ser e viver mais produtivas e racionais. Daí provinha o empenho em tornar o currículo mais ligado às humanidades científicas.

A educação propiciaria ao povo a possibilidade de viver mais racionalmente, o indivíduo obteria uma “disciplina consciente e voluntária” e não guiada por apelos inconscientes. A medida que o indivíduo possuísse a consciência, teria a vontade de acatar regras e decidir sobre o seu destino e, por consequência, sobre o destino nacional. Destes princípios decorrem a defesa de uma democracia liberal, que tratava a questão do nacionalismo de uma forma diferenciada dos debates habituais da época, como

propostas que apontavam para a centralização administrativas. Porém, sua citação foi utilizada por considerá-la ilustrativa do pensamento deste grupo particular.

podemos constatar no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁵³, que afirmava num de seus tópicos ser a “democracia, um programa de longos deveres”, demonstrando o caráter da consciência na formação da “unidade nacional”:

“o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciencia de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua communhão intima com a consciencia humana.” (GHIRALDELLI JUNIOR., 1990:78)

A estratégia que os escolanovistas pregavam para obter esta unidade de ensino e unidade de espírito era através da unidade de formação dos professores⁵⁴, ou seja, através do ensino superior. “Todos os professores, de todos os graus de ensino, cuja a preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagogico, conjuntamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas ás universidades.” (GHIRALDALLI JUNIOR., 1990: 73). Promulgavam, com isso, que a educação unitária da mocidade só seria possível se os professores desfrutassem de uma unidade cultural, fornecida por uma unidade de formação. Ou, nas palavras do próprio manifesto, assegurar “a unidade de espírito sobre a base da unidade de formação”. É notória a mudança de orientação política dos escolanovistas no final da década de 1920. Antes, apostavam na alfabetização intensiva, apelando para as questões mais quantitativas, como no aumento do número das escolas. Como o voto era vetado aos analfabetos, acreditava-se que uma alfabetização em massa aumentaria, conseqüentemente, a participação política. Posteriormente, passou-se a priorizar questões mais qualitativas, ou seja, determinar um programa único para todos, com ampliação da escolaridade da população, visando mesmo a qualificação de mão-de-obra para aumentar a economia do país e a formação de pessoas mais capacitadas a intervir socialmente.

Outro dos sustentáculos ideológicos da Escola Nova era o trabalho. Pode-se realizar uma leitura mais geral, observando uma preocupação que recaía na preparação da sociedade para uma nova realidade industrial, o que significava não somente absorver uma

⁵³ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi publicado originalmente na revista “Educação” ainda em 1932. Ghiraldelli Junior. (1990) o reproduziu na íntegra, fato pelo qual ainda se apresenta com a ortografia existente antes da reforma ortográfica.

⁵⁴ Segundo Carvalho (1989), a efetivação da ideia de “unidade nacional” foi proposta de diversas formas: através de um Plano Nacional de Educação que norteasse a ação do Ministério, com a manutenção e administração da Escola Normal pelo Governo Federal, propiciando uma orientação doutrinária na formação do professor primário; conseguindo um acordo entre Governo Federal e Estadual para criar e seguir um mesmo Plano de Educação. Porém, a proposta que constou do Manifesto foi a formação de nível superior para todos professores.

nova mentalidade, mas adequar toda a força de trabalho. Não faltaram iniciativas neste sentido, aliás, a defesa da escola técnica profissionalizante foi uma constante entre os escolanovistas. Porém, nosso interesse será direcionado para uma outra leitura, mais ligada ao plano da escola, aos interesses desta investigação e não dissociados dos objetivos anunciados no plano mais geral. Nessa concepção, a questão do trabalho era interpretada mais como a organização para o trabalho escolar e pedagógico. Daí uma atuação mais direcionada para o planejamento escolar e para as questões intra-escolares, como a padronização de métodos, avaliações, motivação dos alunos, etc.

A moderna pedagogia também era influenciada pelas recentes descobertas de técnicas administrativas, organizadoras do trabalho industrial, que visavam, em última análise, o máximo rendimento com o mínimo de esforço (não é à toa que a chamaram de "taylorismo na escola") (CARVALHO, 1986). Os escolanovistas desejavam concretizar uma homogeneização não dos indivíduos, mas da organização escolar, dos métodos, das turmas escolares, enfim, de todos os meios que buscassem maior rendimento (dentro dos limites biológicos de cada indivíduo) e propiciassem uma formação educacional igual quanto aos métodos e à forma, porém que atingissem o maior rendimento em relação a capacidade biológica de cada um. Com isso, deveria-se quantificar, classificar e qualificar os alunos segundo seu rendimento. A primeira medida para desenvolver uma educação com máximo rendimento era poder mensurá-lo e submetê-lo a métodos padrões de avaliação. O instrumental para a efetivação destes objetivos vieram da estatística, sendo o principal, a média. Daí, originou-se uma série de providências, como a distribuição de alunos na rede escolar e entre as próprias classes, sempre no espírito da homogeneidade como uma medida para facilitar o rendimento, seja do aluno, seja da escola. Esta distribuição dos alunos ocorria conforme resultados de uma série de exames impressos em fichas médicas, fichas pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade.

A educação física sofrera fortes influências destas tendências, em que a visão científica na escola colaborava para classificar os indivíduos segundo mensurações físicas e psicológicas de sua inteligência, personalidade, capacidade e aptidão. A seção de "Higiene e Educação Física" da ABE carioca organizou e publicou um programa de educação física, extremamente detalhado na definição de atividades, do tempo e do número de sessões para cada turma, mostrando a preocupação com os fatores bio-fisiológicos e explicitando bem esta preocupação com a mensuração dos alunos:

"O ensino, pois, dessa disciplina deve visar a saúde, a estética e a robustez dos educandos, cuja a verificação deverá ser feita por meio do exame médico e anthropometrico no inicio e encerramento de cada anno lectivo, não só para a organização das turmas como também para verificar si os exercicios estão ou não produzindo os efeitos desejados."
(BOLETIM DA ABE, 1929)

Como se percebe, a área de educação física ainda era desprovida de uma formação profissional (salvo em alguns cursos militares), fator que lhe diminuía o prestígio e, sendo assim, o acompanhamento médico às atividades físicas nas escolas era amplamente recomendado. Em alguns colégios de maior porte, como o Pedro II, e como no caso do Gymnasio de S. Bento, estas influências já são notadas. O Ginásio de São Bento contratou um professor⁵⁵, formado fora do país, que desenvolvia um trabalho de educação física de acordo com os preceitos científicos preconizados pelos escolanovistas.

"Para todas as turmas dos cursos primario e seriado, o ensino de educação física obedeceu ao critério, modernamente usado, da separação e seleção dos alunos para as diferentes classes de exercicios e jogos. Depois de feitos os exames morfo-fisiológicos, verificação do estado de saúde e da constituição física de cada aluno e conseqüente organização das respectivas fixas antropométricas, foram constituídos os grupos de exercitandos de acôrdo com a idade fisiológica."
(GYMNASIO S. BENTO, 1934: 12)

O terceiro alicerce da educação integral baseou-se na higiene, que se apresenta aqui como a preocupação com a difusão da cultura atlética. Da mesma forma que a questão da heterogeneidade recaía num plano individual, visto sob um prisma biológico e psicológico, a higiene, no âmbito da educação, era vista como a formação de condições sanitárias e de saúde propícias, no fornecimento de iguais oportunidades para que cada um desenvolvesse suas capacidades. Falava-se em "consciência sanitária" ou mesmo em "consciência higiênica". A educação participaria de um processo de esclarecimento e conscientização, de formação de comportamentos que propiciassem os melhores resultados de saúde.

Este processo "racional" de promoção de saúde pretendia desenvolver-se através da formação de hábitos e costumes saudáveis, através da expansão de práticas esportivas e de campanhas higiênicas. A ABE promoveu por diversas vezes festividades e

⁵⁵ O Sr. Ambrosio Manuel Torres, diplomado pela Universidade de Paris, foi professor de ginástica/educação física no Colégio Santo Inácio de 1922-1930, foi professor de ginástica do Ginásio São Bento de 1931-1939.

eventos nos quais as exibições ginásticas e os torneios desportivos apareciam como atividades exemplares. As “Semanas da Educação”⁵⁶ quase sempre destinavam um dia de evento destinado a prática de atividades físicas, apresentadas em forma de espetáculo. Este foi o caso da Semana da Educação, realizada no Rio de Janeiro, de 7 a 13 de outubro de 1928, que no dia 10, uma 5ª feira, intitulada “Dia da Educação Phisica”:

“sob a orientação do Prof. Ambrosio Torres realizou-se uma demonstração colectiva de gymnastica no Stadium do Fluminense F. Club, em que tomaram parte alumnos de varias escolas e collegios desta capital. Foi um espectáculo de bello effeito e que muito agradou a quantos a elle assistiram.” (SCHOLA, 1929: 27)

A saúde coletiva, apresentada no ideário escolanovista, seria uma espécie de somatório da saúde de todos indivíduos que, de posse do conhecimento das atitudes e comportamentos considerados higiênicos, os acatariam de forma voluntária, compondo a saúde de toda sociedade. Desta forma, a divulgação de comportamentos saudáveis, de formas de viver que possibilitassem uma vida salutar, eram consideradas estratégicas. As atividades físicas, analisadas cientificamente, eram tidas como bons exemplos de conduta em prol da promoção da saúde, desde que adaptadas à idade, ao tipo físico, enfim, a todos condicionantes observados e comprovados cientificamente. A ciência servia como parâmetro de verdade e fornecia legitimidade para as práticas esportivas. Este aspecto se refletia na tentativa de elaboração dos programas de educação física, como podemos observar no grau de detalhamento e de especificação com que discriminavam as atividades:

“Os exercícos depois de praticados separadamente, repetindo-se cada um 6 ou 8 vezes, serão grupados em pequenas séries de 3 a 4 que accionam uma mesma parte do corpo e tenham igual intensidade, devendo-se, após a sua execução, praticar de 6 a 8 respirações forçadas, seguindo-se de descanso.” (BOLETIM DA ABE, 1929: 29)

Também podemos observar os cuidados científicos com a educação física, se apresentarmos as medidas que eram exigidas, neste mesmo programa, aos alunos no final da quarta série, relativas a dados especificados de “força dynometrica” (26 K), “capacidade pulmonar” (21,500) e “índice de dilatação thoracica” (0,5). Ou mesmo, quando o programa tenta afirmar a legitimidade dos exames, no momento em que a

foi membro da Seção de Higiene e educação Física da ABE, e publicou o livro “Anthropometria pedagogica” em 1932.

⁵⁶ A “Semana da Educação” era um evento organizado anualmente pela ABE carioca.

legitimação científica se apresenta com maior evidência, explicitando a origem destes parâmetros:

“O puerimetro por nos apresentado é baseado em dados colhidos em cerca de 6 mil observações por nos feitas e em muitas de cientistas, de incontestável valor como sejam: Demeny, Tissie, Graupner, Boigey, Stanle, Pignet, Nicefono, Quetecet, Afranio Peixoto, João Toledo e muitos outros.” (BOLETIM DA ABE, 1929: 30)

Outro fator, de suma importância, é a compreensão de como o discurso escolanovista vinha se adequando à realidade social do país, na medida mesmo em que se construía. Como já discutido anteriormente, a urbanização e o desenvolvimento econômico da cidade do Rio de Janeiro confinaram boa parte da população a subúrbios e favelas quase sem estrutura sanitária, viária e espaços de lazer. Os locais onde estas pessoas usufruíam de sua ludicidade, geralmente eram reprimidos, considerados inadequados, violentos e atentavam contra a moral, e a própria saúde dos praticantes. O discurso higiênico do movimento escolanovista pregava a difusão de atividades físicas, adequadas à condição biológica, para todas as pessoas, visando promover a saúde. Porém, considerava que diante do quadro de miséria social, as pessoas ociosas (desempregados), ou em seu tempo livre (horário de não trabalho), normalmente se ocupavam de atividades consideradas maléficas à sua própria saúde. Com a dificuldade de atingir determinadas parcelas da população, preconizava o desenvolvimento de atividades recreativas espontâneas, construindo, nestas áreas, *playgrounds* (ou campos de recreação, ou campos de jogos) para ocupar o tempo com práticas consideradas benéficas. As atividades físicas visavam evitar as práticas “nocivas” e criar práticas salutares. Embora houvesse também uma forte conotação ideológica a ser observada nestas medidas, ao propor a recreação às classes populares, efetivou-se na prática, nas poucas iniciativas concretizadas, a reabilitação de atividades antes reprimidas e a expansão dos espaços destinados à expressão lúdica.

A ABE do Rio de Janeiro, mantinha uma “Secção de Educação Physica e Hygiene”⁵⁷, que reuniu-se com relativa frequência entre 25/06/1926 a 22/06/1937. O ideário escolanovista pode ser bem observado neste fórum de debates, inclusive nas deliberações e providências tomadas. Com relação a visão de recreação da ABE, a ata da reunião de 02/05/1929 apresenta o relato do Prof. Sins, apresenta com mais clareza o

⁵⁷ As citações a respeito da “Secção de Educação Physica e Hygiene” referem-se às Atas de reunião desta seção da ABE do Rio de Janeiro. Este documento apresenta-se manuscrito, e, portanto, sem indicações de páginas.

intuito de difundir a cultura atlética em espaços de lazer, com fins de servir como exemplo de atividades saudáveis.

“desde alguns annos, junto ás autoridades para conseguir a cessão de um terreno em que se possa instalar um “ground play” que o Rotary está prompto a instalar. Acho urgente e imprescindiveis a criação de um desses parques de vereio para as creanças das escolas, a fim de servir de campo de experimentação e de demonstração de cultura physica a ser dada a creança brasileira.”

Um pouco mais tarde, já em plena vigência do Estado Novo, podemos perceber uma sutil diferença em relação à apropriação das práticas recreativas. Os escolanovistas pretendiam oferecer espaços e atividades, para prática consciente e voluntária, nas escolas e comunidades, visando consolidar hábitos que consideravam saudáveis. Desejavam convencer quais atividades seriam mais higiênicas, utilizando-se de um aporte científico para efetivar hábitos e costumes. O estadonovismo adotava estas práticas, implementando-as no cotidiano de trabalho, com objetivos de controle do tempo vago e reposição das forças despendidas.

A representação de educação física que vinha se instituindo, baseada no ideário escolanovista, tinha na idéia da saúde seu ponto nevrálgico. Diferente de outras épocas, quando já se constatava o valor da prática da atividade física na promoção da saúde, mas de forma restrita às classes abastadas, agora a educação física tomava arcos de uma política pública de promoção de saúde para todos. A saúde coletiva era entendida como a saúde de cada individuo isoladamente, motivo pelo qual, deveria-se demonstrar, possibilitar e incentivar a prática de atividades físicas. Como consequência, promoveu-se uma política de promoção da cultura atlética, que, como já vimos, era mais que praticar esportes ou fazer ginástica, era implementar uma ética de ativismo, adaptar-se às novas necessidades dos tempos modernos, comungar de uma vida saudável. Pretendia-se que todos brasileiros praticassem atividades físicas, fossem elas recreativas, ginásticas ou esportivas, de forma voluntária e deliberada, desde que devidamente fundamentadas e adequadas aos preceitos científicos, respeitando o interesse e motivação dos praticantes, a ponto dessas atividades se estabelecerem enquanto hábitos saudáveis. Como as práticas seriam generalizadas, as futuras gerações as absorveriam, numa espécie de herança cultural, e as constituiriam enquanto costumes comuns a toda sociedade brasileira. Desta forma, cuidar da saúde de cada individuo era cuidar da saúde de toda sociedade. A saúde individual era um somatório das saúdes individuais. Educação física era saúde.

III-1.b) Eugenia

A construção de uma argumentação sobre educação física baseada em teorias eugênicas deu-se somente em meados da década de 30 do séc. XX, mais precisamente quando se iniciam as políticas de Segurança Nacional (em substituição às de Defesa Nacional) e de difusão de um nacionalismo com notórias influências de ideário fascista. A eugenia em si, no entanto, já estava suficientemente difundida no Brasil desde 1910. Esta seção apresenta, portanto, a configuração final assumida pela representação de educação física, após sucessivos movimentos de adaptação das teorias à realidade sócio-cultural e ao contexto político vigente, principalmente com a instauração definitiva do Estado Novo em 1937. A eugenia continha sentidos distintos ao ser incorporada pelos discursos sobre a educação física, pois se adequara às necessidades deste projeto maior, resignificando-se, e sendo apresentada sob nova roupagem. Para melhor compreensão dos motivos pelos quais a eugenia teria sido uma das principais matrizes teóricas na construção da representação de educação física, faz-se necessário apresentar os diferentes sentidos que esta noção incorporara no Brasil, desde sua chegada até o momento que fora apropriada por este projeto específico.

O desenvolvimento da matriz discursiva da eugenia é exemplar no que concerne à adequação do discurso a uma dada realidade. Neste caso específico, o discurso se adequara, simultaneamente à realidade sócio-cultural e a um projeto político e ideológico. Desde a introdução das primeiras publicações sobre a eugenia, no fim da década de 1910, já se caracterizava uma situação de apropriação do discurso, resignificando-o de acordo com a realidade sócio-cultural brasileira. Portanto, pretende-se analisar a gênese e o desenvolvimento desta matriz discursiva, mostrando as sucessivas transformações até sua configuração final, associada à construção de uma representação de educação física.

O termo eugenia, ou ciência eugênica como muitos da época preferiam denominar, surgiu em meados do século XIX, cunhado pelo inglês Francis Galton. No Brasil, o conceito aparece pela primeira vez em 1914⁵⁸, em uma tese da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, defendida por Alexandre Topedino. (SCHWARCZ, 1993) Logo após, em 1917, Renato Kehl fundou a primeira instituição de eugenia, a Sociedade Eugênica de São Paulo, seguida por uma diversidade de iniciativas, como associações eugênicas, boletins, revistas, livros, campanhas e congressos.

O Brasil, no final do século XIX, era apontado como um caso único de miscigenação racial em grande escala. Desde o final do século XVIII, desenvolviam-se, no mundo, pesquisas que tentavam classificar as raças humanas com base em análises de medidas do crânio (frenologia) ou do rosto (fisionomia) (BOBBIO, 1997). Estudos posteriores de psicologia passaram a definir as várias raças, fazendo uma associação direta com características comportamentais. Daí, constituiu-se o discurso de uma hierarquia das raças, de forma que a raça branca (ou ariana) figurava em estágio superior, agrupando um maior número de qualidades. Portanto, as teorias raciais europeias do século XIX tinham verdadeira obsessão contra as misturas raciais, pois estas teorias, que compunham a base da eugenia, acreditavam que a miscigenação era uma forma de degeneração da raça, a responsável pela perda progressiva de qualidades genéticas e comportamentais através das sucessivas gerações. Assim, o racismo classificara e qualificara as raças, deixando os negros “escravizados” em sua própria condição biológica que, em última instância, justificaria sua posição social subjugada e subalterna. Tal fato contribuía, sobremaneira, para ratificar e ampliar uma visão depreciativa do Brasil, que neste momento já era suficientemente miscigenado.

O panorama racial apresentado trazia dificuldades para o almejado processo de modernização sócio-econômica e cultural do país no início do século XX, pois devido às influências das teorias raciais europeias, havia uma visão pessimista no Brasil. Tal visão era mais agravada pelo processo de substituição de mão-de-obra, que obrigou um grande contingente de negros ex-escravos a migrarem para os centros urbanos, fato que acarretou em um inchaço das cidades, onde pessoas viviam em condições sub-humanas e aumentava o número de epidemias e de doentes. Estes aspectos reforçavam as teorias raciais, que encontravam boa acolhida no país.

“É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, se transformara em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não podia ser tão imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez- com o final da escravidão- começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado, porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias

⁵⁸ Segundo Lilia Schwarcz o termo surgiu tardiamente, pois já havia um intenso debate sobre a questão racial no Brasil desde o final do século XIX. Debate este que já era um dos principais temas entre os intelectuais da época.

acabavam por inviabilizar um projeto nacional que mal começara a se montar." (SCHWARCZ, 1993:18)

Portanto, as elites brasileiras tinham um duplo problema, concretizar as mudanças de mão-de-obra como parte de um conjunto de transformações para uma modernização do país e, ao mesmo tempo, conservar a hierarquia social vigente, que justificava as desigualdades sociais. Surge daí o papel do intelectual brasileiro, que deveria justificar estas desigualdades sem inviabilizar o novo projeto político e econômico para o país. Assim se implementa, de forma original, a teoria do branqueamento da raça. Esta teoria preconizava que a solução para este complicado panorama racial brasileiro, marcado por um grande volume de mestiços, estava justamente na miscigenação. O branqueamento da raça consistia de um princípio simples. Partindo da premissa da existência de raças superiores e baseado no fato incontestável de que o Brasil era um povo habitado por diversas raças e por sua conseqüente mistura (os mestiços), a miscigenação entre os mestiços e os brancos não representaria, necessariamente, perda de qualidade da raça. Muito pelo contrário, o cruzamento sucessivo dos negros e mestiços com a raça superior tornaria os mestiços cada vez menos mestiços e cada vez mais brancos. Assim, na seqüência de cruzamentos desta ordem, as gerações posteriores iriam adquirindo, gradualmente, cada vez mais qualidades transmitidas geneticamente. Ou seja, era através dos sucessivos cruzamentos entre as raças distintas que se poderia ir depurando as características negras até "branqueá-las", física e comportamentalmente, depois de algumas gerações. Percebemos, portanto, que a mestiçagem, antes o grande problema nacional, torna-se agora a grande solução. Isto não significava uma maior tolerância aos negros ou mestiços⁵⁹, pois a teoria persistia na aceitação da existência de diferenças inatas. Porém, incentivou o elogio ao cruzamento, fazendo da miscigenação a solução oficial do país, como demonstraremos mais adiante. Esta nova concepção trouxe uma visão mais positiva diante dos problemas do país, pois agora já se vislumbrava uma possível solução.

Foi exatamente no contexto da teoria do branqueamento que surgiu também a eugenia, que passaria a ser um importante elemento na instituição de políticas públicas e sanitárias no país. É interessante notar que, sob a ótica da eugenia, o cruzamento entre as raças era inviável, como constatamos nas palavras de um dos mais ilustres eugenistas da

⁵⁹ Abdias do Nascimento (1978) afirma que o mestiço (ou mulato) representava o primeiro degrau para o branqueamento da raça, porém ele gozava do mesmo desdém do negro. Isto nos mostra que esta súbita valorização da mestiçagem, não teve nenhuma equivalência na realidade social.

época: “Contra a mestiçagem no grande sentido, existem provas de ordem científica que não se inutilizam com simples palavras, venham de onde vierem” (KEHL, 1937:43)

Embora as teorias eugênicas não acatassem a miscigenação, a necessidade da concretizar um novo projeto nacional, aliada a um contexto social mestiço, conduziu os intelectuais a reformularem suas teorias. Não faltaram esforços destes para adaptarem a eugenia às novas necessidades de elogio ao cruzamento inter-étnico. Afinal de contas, esta nova “ciência” eugênica, em franca ascensão na europa, se, por um lado, questionava a miscigenação, por outro, trazia elementos importantes às pretensões oficiais.

O conceito de eugenia interpretava a raça humana de forma una, como um organismo, no intuito de atingir o ideal de saúde e beleza para a humanidade. A eugenia estava intimamente relacionada com as teorias raciais, o que a fazia crer na superioridade de algumas raças em detrimento de outras. Porém, sua maior problemática estava na mistura racial, já que a eugenia se caracterizava por uma espécie de ciência genética aplicada e portanto, era central a questão da transmissão de caracteres danosos às raças superiores via hereditariedade. Apoiada nas teorias do evolucionismo e no darwinismo social, pregava o controle e a seleção das gerações futuras no sentido do aperfeiçoamento contínuo da raça, devendo-se conservar a transmissão das sãs e belas e evitar a perpetuação de elementos de decadência e degenerescência. Ou, nas palavras de Hobsbawm, a eugenia “... sonhava em criar uma super-raça humana pela reprodução seletiva e a eliminação dos incapazes.” (HOBSBAWM, 1995:122) É importante notar que a eugenia realizou uma leitura diferenciada do darwinismo social. Se, originalmente, sobrevivem os que mais se adaptam ao meio ambiente, agora, nesta leitura, a sobrevivência não estaria restrita a um organismo vivo, mas à raça, que estaria favorecida pelos fatores hereditários, os quais, por sua vez, seriam passíveis de planejamento e organização das reproduções, intervindo, desta forma, no aperfeiçoamento da raça humana.

A eugenia tinha como preceitos básicos a determinação biológica sobre o homem e a hereditariedade:

“O homem age, não como lhe apraz, mas como lhe permite sua constituição biológica, porque sua ação não é mais do que uma função de sua fisiologia. Isto é, função de seus órgãos, que por sua vez estão sujeitos, preliminarmente, a certa predeterminação hereditária, e a seguir, a uma adaptação social.” (DOMINGUES, 1936: 13)

Sendo assim, o homem estava condicionado pelo seu patrimônio genético e, existindo características comportamentais ligadas às raças, o conceito de seleção (de

seleção natural) referia-se não somente aos organismos, mas aos comportamentos e à raça correlata aos mesmos. Portanto, somente a atuação eugênica de seleção de prole através das várias gerações surtiria efeito na regeneração da raça. Podemos observar este aspecto em Belisário Penna, no prefácio da segunda edição do livro de Renato Kehl, ao definir eugenia:

“...a pesquisa e a aplicação dos conhecimentos úteis à reprodução, à conservação e ao aperfeiçoamento da espécie, cuidando particularmente dos assumptos da hereditariedade e de seleção no que fôr applicavel á espécie humana, ... (PENNA In: KEHL, 1923)

Ou até mesmo nas palavras do próprio Renato Kehl, um dos mais eminentes eugenistas da época: “Eugenizar quer dizer seliccionar a espécie humana, fazendo que o planeta se povõe de gente sã, isto é, sã moral e somaticamente.”(KEHL, 1923:14)

Como vimos, no Brasil, no momento em que surgem as teorias sobre a eugenia, já se estava instaurado um intenso debate sobre a teoria do branqueamento da raça, inclusive considerando-a como uma das soluções oficiais para o complicado panorama racial brasileiro, uma vez que se detecta uma série de medidas oficiais identificadas com a teoria. Tal fato impossibilitou a eugenia brasileira de acatar como fundamento central o mito da raça pura e superior, embora não o desconsiderasse. Assim, os eugenistas falavam em pureza relativa da raça, que seria atingida através do aperfeiçoamento da racial. Nesta adaptação da teoria, todas as raças seriam tributárias de qualidades, como nos informa Kehl (1937): “A eugenia não tem preferências raciais, simpatias por uma e antipatias por outra, nem desconsidera os produtos oriundos de cruzamentos heterogêneos, embora os desaconselhe” (p.42). Ou, ainda, de forma mais enfática:

“Toda raça, seja a branca, a preta, a amarela, a bronzeada deve defender a sua relativa pureza, impedindo a intromissão de caracteres exóticos. Todas são dignas e apresentam caracteres de nobreza biológica.” (KEHL, 1937:44)

A miscigenação, combatida inicialmente, tornou-se objeto de apropriação pelos teóricos brasileiros da eugenia, que tratavam de adaptar suas teorias às novas necessidades. É o que nos mostra Octávio Domingues (1936) ao relacionar a seleção natural do darwinismo com a teoria de adaptabilidade, uma tese pouco difundida, mas que lhe serviu para justificar a mestiçagem. “Misturando patrimônios hereditários diferentes, teremos a

formação de uma descendência variada. E é nessa variedade, maior ou menor, que o ambiente poderá exercer a sua seleção natural” (p.125)

Na tentativa de demonstrar o esquema variabilidade – seleção natural – adaptação e, logo após, fornecer alguns exemplos dos benefícios trazidos pela mistura das mais variadas plantas, que daria ao homem a opção de escolher as mais “adaptáveis” ao fim econômico, ele continua:

“É por isso tornou-se necessário, imprescindível, a formação de um novo tipo adaptável à nova ambivalência. E esse novo tipo deve surgir, vem surgindo vitoriosamente graças à miscigenação do europeu com o índio e com o africano”

E continua mais adiante;

“É que a miscigenação permitiu a variabilidade dos tipos povoadores, e entre a multidão destes, o novo ambiente vai escolhendo os mais bem adaptados, os mais capazes de viverem e prosperarem na nova terra.”
(DOMINGUES, 1936: 127 e 128)

Agora, ao contrário de ver na miscigenação a principal responsável pela degeneração histórica que impedia a humanidade de atingir o ideal de beleza e perfeição, a miscigenação passa a ser a solução para a degeneração. Diferente do sentido da eugenia no nazismo, a qual visava aniquilar os degenerados, os mestiços participam⁶⁰, de forma indireta, do processo de regeneração, de aperfeiçoamento, de melhoria da raça. O inverso ocorreu no ideário alemão de purificação da raça, que não admitia qualquer tipo de mistura racial, pois baseava-se no ideal da raça pura.

Mesmo com a devida justificativa científica, ainda de caráter biológico, os teóricos da eugenia não concordavam com métodos violentos e não humanistas, como ocorria na Alemanha nazista, embora volta e meia surgisse uma proposta mais ousada. No geral, as propostas negavam os preceitos eugênicos nazistas, como podemos observar em algumas falas: “Os eugenistas não pretendem, como pode pensar muita gente, perseguir os fracos e degenerados com medidas incompatíveis com os nobres sentimentos de humanidade ou abandoná-los impiedosamente” (KEHL, 1937:18). É o próprio KEHL (1923) quem afirma: “Nós, os eugenistas contrapomos à dureza do Darwinismo social a lhanza da theoria de Galton. Esta para resolver o problema do aperfeiçoamento da especie humana, lança mão de meios suasórios...” (p.88)

⁶⁰ Embora o mestiço esteja inserido aqui, em termos de participação, é sabido que esta participação atentava contra suas próprias origens, pois significava um processo de diluição de suas características negras, tanto físicas como culturais. Por isso alguns autores preferiram denominar este processo de desafrikanização ao invés de branqueamento

Portanto, as décadas de 10 e 20 foram marcadas por um intenso debate racial que acabaria polarizado na teoria do branqueamento da raça como solução oficial para o panorama racial do país. A eugenia se adaptara ao debate e fizera muitas propostas que iam de encontro ao branqueamento da raça, muitas delas realmente tomadas como estratégias oficiais. Um exemplo foi a realização de uma política de imigração, tendo como objetivo a seleção das raças que imigravam para o Brasil. Proibia-se a imigração de negros e amarelos e incentivava-se a imigração de brancos.

“Esse admirável movimento migratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana: mas também, cruzando-se e recruzando-se como a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue.” (JOAQUIM NABUCO In: NASCIMENTO, 1978: 71)

Outra forma eugênica de branqueamento da raça era o controle dos casamentos, desde a proibição da união entre pessoas acometidas com doenças hereditárias, até a cobrança de exames pré-nupciais, que consistia, segundo Kehl, em “... um dos meios de cercear a liberdade de dar nascimento a uma prole de degenerados, de idiotas, de tarados de toda espécie.” (1923:166) Também eram realizadas várias campanhas que conclamavam a população para uma consciência eugênica, a fim de que os próprios indivíduos evitassem “cruzamentos desaconselháveis eugenicamente”. Pregava-se, por assim dizer, uma espécie de casamento com sabedoria para que os ignorantes não o fizessem em sentido contrário aos interesses da nação.

De forma ainda muito reduzida, também se recomendava a Educação Física e se fazia uma higiene profilática (via saneamento urbano e rural), que visava preparar pais e mães para uma boa procriação, fornecendo melhores condições físicas e um meio ambiente saudável. E, por fim, a própria diminuição de oportunidades de trabalho e subsistência dos negros contribuiu para um aumento da taxa de mortalidade dessa parcela da população. (NASCIMENTO, 1978) A opção por mão-de-obra branca, imigrante, favoreceu de forma significativa este quadro.

Os anos 30 foram marcados por um novo projeto de impulso modernizador da sociedade brasileira. O país entraria num processo de transição, passando, de forma mais evidente, de uma sociedade agro-exportadora para uma de base urbano-industrial. O nacionalismo encarnara o espírito desta nova fase política do país, que ganharia arcos de uma nação em vias de formação e que, agora, trazia consigo valores como os de unidade e integração. O mestiço, até então considerado um elemento de degenerescência, passava a

ocupar espaços cada vez mais significativos no pensamento social brasileiro, aspecto observável, já no final da década de 20, em obras literárias de grande envergadura, como “Macunaima” de Mário de Andrade e “Retratos do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira”, de Paulo Prado. (SCHWARCZ, 1998)

No início dos anos 30, surgem algumas obras acadêmicas que contribuiriam, sobremaneira, como combustível para este novo papel exercido pelo mestiço na sociedade brasileira, cada vez mais distante dos determinismos biológicos e mais afeita às análises culturalistas. Uma das obras de grande importância foi “Casa-grande & senzala”, de Gilberto Freyre⁶¹. Editado pela primeira vez em 1933, o livro discutia o mito formador da sociedade brasileira baseado em três vértices, correspondentes às três raças: a branca, a índia e a negra. Afirmava o autor que, paralelamente ao cruzamento sexual entre as raças, ocorreu também uma miscigenação da cultura, já que cada uma delas trazia sua herança cultural. Portanto, o mestiço que antes era tolerado, porém visto como um veículo de branqueamento da raça, agora adquirira novo *status* e, assim, configurava-se como um importante elemento de identidade social.

“Era a cultura mestiça que, nos anos 30, despontava como representação oficial da nação. Afinal, como qualquer movimento nacionalista, também no Brasil a criação de símbolos nacionais nasce ambivalente: um domínio em que interesses privados assumem sentidos públicos.” (SCHWARCZ, 1998: 192)

Esta mudança de enfoque na intelectualidade, assim como no próprio pensamento social brasileiro, em virtude do conteúdo culturalista assumido para a análise da questão racial brasileira, chocava-se com os eixos norteadores das teorias da eugenia, já tão reinterpretadas e adequadas. Se antes o aperfeiçoamento da raça partia da premissa de que a situação racial era um problema, e que tinha na mestiçagem a perspectiva de mudança, legitimada por uma ciência positiva e biológica, agora o mestiço deixava de ser um problema para figurar como a própria síntese da cultura nacional. Passávamos do elogio à mestiçagem para o elogio ao próprio mestiço. Este distanciamento do determinismo biológico, com a valorização da cultura como objeto de análise, parecia diminuir a importância do debate sobre a eugenia, que, mais uma vez, passaria por transformações em seu sentido original, visando adequar-se aos novos tempos. Esta nova

⁶¹ Certamente, a introdução do conceito de herança cultural, implementado por Freyre, que propiciou as análises culturalistas no meio intelectual brasileiro, foi de maior relevância. Porém, Gilberto Freyre, nesta obra, em nenhum momento contesta a teoria de superioridade das raças e, com isso, analisa a convivência pacífica entre as raças “desiguais”, que acabaria por sedimentar o mito da democracia racial. Mito este que,

fase de apropriação da eugenia seria mais evidente com a instauração do Estado Novo, e teria na Educação Física uma das áreas prioritárias de atuação.

O que se pretende aqui é expor este novo deslocamento do sentido de eugenia, que tem no início dos anos 30 suas raízes, mas é no período do Estado Novo com as teorias nacionalistas, que assume uma forma mais contundente. Esta nova concepção de eugenia guardou íntimas relações com a Educação Física. Esta, por sua vez, apresentava-se como uma área de notório interesse para viabilização da intervenção Militar na educação nacional, objetivando implementar o ideário de Segurança Nacional. É exatamente sobre a análise da aproximação da teoria da eugenia com a educação física que nos ateremos, assim como sobre os motivos pelos quais a eugenia se adequara aos anseios estadonovistas. Assim será possível evidenciar a íntima relação entre as teorias eugênicas e a Educação Física no processo de formação de um “Novo Homem Brasileiro”, ou seja, na instituição do nacionalismo, com influências fascistas, no projeto educacional do Estado Novo.

Para melhor entendimento desta aproximação da eugenia com a Educação Física é necessário observarmos alguns pontos importantes. Como vimos, as teorias difundidas pela Escola Nova propiciaram a constituição de uma cultura escolar que valorizava a formação científica, gerando algumas dificuldades de aceitação da Educação Física como uma disciplina escolar, para o qual requisitava-se uma legitimação acadêmica. A medicina social e todas as ciências biológicas que a alicerçavam gozavam de alto prestígio, fato que tornava a eugenia, também tributária desta vertente científica, um espaço propício de justificativa das práticas sociais associadas à atividade física.⁶² A Educação Física figurava entre as áreas de grande interesse dos militares, que compunham as forças sociais geradoras do Estado Novo. Este interesse fica ainda mais evidente após a mudança de uma política de Defesa Nacional para Segurança Nacional, fato que começa ser constatado ainda no final de 1935 e acaba se sedimentando em 1937, com a instauração do Estado Novo. A política de Segurança Nacional apresentava-se mais apropriada ao conceito de mobilização nacional, uma vez que entendia que a nação precisava se defender tanto nos tempos de guerra, se fosse atacada, como também se manter em constante preparo, em estado de pré-mobilização. Mesmo em tempos de paz, desencorajava quaisquer iniciativas de ataques ou de revoltas que subvertissem a ordem estabelecida

hoje podemos notar, muito serviu para ocultar as reais desigualdades sociais às quais foram submetidos historicamente os negros brasileiros.

⁶² Embora a pesquisa não tenha priorizado esta análise, é bem provável que, tanto as pessoas ligadas a Educação Física quanto os eugenistas, tenham visto neste campo emergente possibilidade de obter o monopólio da autoridade científica, uma vez que apresentava-se pouco concorrido

(HORTA, 1994). Assim, o país estaria preparado não somente contra os inimigos externos, mas também contra os inimigos internos. Tal mudança ideológica requeria uma coesão de valores, de crenças, de idéias, de energias que pudessem manter a nação em constante vigilância, principalmente contra as idéias consideradas lesivas aos interesses da nação. A nação, aqui, era entendida como algo superior às existências individuais, pelo qual todo cidadão deveria se sacrificar se necessário fosse. Daí, a força com que se difundiu o nacionalismo e a importância que depositaram no controle dos aparelhos de socialização popular, como a educação e os meios de comunicação de massa. Também deve-se considerar a forte penetração dos esportes e da ginástica no meio social, mobilizando grandes massas em torno das demonstrações e com um significativo número de praticantes para a época. Tal fato tornava estas práticas sociais interessantes sob a ótica da inculcação ideológica. Nesse sentido, a Educação Física passara a se constituir como um importante instrumento, não somente de robustecimento dos corpos para eventuais chamados de guerra, mas, principalmente, como difusão do ideário estadonovista via produção de um sentimento de nacionalidade. Esta tríplice relação da Educação Física com a eugenia e com os interesses da Segurança Nacional que veremos adiante.

Na sequência das interpretações culturalistas de meados da década de 30, o Estado Novo promove a exaltação da figura do mestiço. Se a sua valorização cultural já era uma realidade⁶³, é neste período que o Estado coloca as instituições e todo aparato de inculcação ideológica na realização de projetos oficiais para tornar o mestiço um ícone nacional, síntese da "autêntica identidade brasileira"⁶⁴. Portanto, de forma deliberada, fez-se a opção por construir uma identidade nacional apoiada na idéia homogenizadora das três raças fundadoras como um mito de origem, inventando as tradições e os valores que deveriam ser comuns a todos, visando instituir uma "unidade da pátria" ou uma nova "raça brasileira". Esta opção pela figura do mestiço como síntese das culturas significava a escolha da integração em detrimento da pluralidade cultural existente. Era como se o mestiço tivesse várias culturas, ou fragmentos delas, sem na verdade possuir nenhuma. Na realidade o mestiço não se reconhecia como tal, não existia uma identidade mestiça, como propagavam os discursos nacionalistas na forma de novo "homem brasileiro". Muitas

⁶³ Esta valorização do mestiço como símbolo nacional, tributária das idéias de integração e da unidade nacional, que tanto contribuiu para a difusão do mito da democracia racial, não se concretizou na realidade social, de forma que o cotidiano continuara, e talvez ainda continue, a mostrar a cor da desigualdade social.

⁶⁴ A identidade nacional é uma consciência de pertencimento a uma determinada comunidade política, que por sua vez, implica na existência de uma língua comum, de instituições comuns, de um código de direitos e deveres comuns e de uma cultura pública comum. Assim, esta identidade é desenvolvida no ato de partilhar

medidas oficiais foram adotadas para evitar que os diversos grupos étnicos utilizassem suas referências culturais de origem, em prol dos valores de unidade nacional e integração. (VIANNA, 1995) Portanto, abre-se espaço para a construção de uma identidade nacional, intensamente explorada pelo Estado Novo via apropriação das manifestações populares⁶⁵, que ganham novo formato, mais afeito ao novo modelo de “homem brasileiro”.

“Com esse objetivo é que são criadas ou reformuladas diversas instituições culturais que visavam “resgatar” (o que muitas vezes significou “inventar”, ou melhor, “selecionar e recriar”) costumes e festas, assim como um certo tipo de história.” (SCHWARCZ, 1998: 193)

Como verificamos, independente do pensamento social, da produção intelectual sobre a questão racial, havia um projeto de formação de um “Novo Homem Brasileiro”, que visava propiciar a “unidade da nação”, atendendo aos anseios de uma política de Segurança Nacional no que tange à mobilização permanente. Pois, uma vez instaurada a unidade cultural e ideológica, a fidelidade à nação e a seu líder, qualquer idéia divergente seria aniquilada logo em sua raiz. Podemos observar, portanto, que havia um claro deslocamento do eixo biológico para o eixo cultural nos debates raciais, de forma que se torna corrente o uso de expressões como “formação da raça brasileira”. É notório que tal expressão faz uma alusão mais à identidade cultural almejada do que propriamente aos caracteres genéticos referentes às raças. Isto mostra como o conceito de raça passara a se confundir com o de nação⁶⁶.

“Houve até autores que falaram de uma nova raça brasileira resultante da mistura e que não seria mais nem preta, nem índia, nem branca, mas simplesmente a “raça brasileira”. (MUNANGA, 1996: 186)

Não nos parece difícil supor que a eugenia, pautada em princípios exclusivamente biológicos, ficasse imune ao intenso debate culturalista em torno da questão racial. Sendo assim, a eugenia e, por consequência, os médicos eugenistas, perderiam espaços significativos, uma vez que já haviam atingido grande status em épocas passadas. A retórica da regeneração da raça, com seu conteúdo hereditário, perdera ímpeto, e, assim, a eugenia tão debatida passara agora a figurar, de forma recorrente, em adjetivações como: “educação eugênica”, “formação eugênica”, “consciência eugênica”,

com frequência dos mesmos símbolos, ritos, valores, mitos, crenças e costumes. Por isso, o Estado Novo tanto se empenhou em inventar um símbolo como mito de origem, associando-o a uma série de valores.

⁶⁵ O caso do samba e da capoeira é exemplar aqui. No caso da capoeira, uma prática proibida por estar associada a referências culturais africanas, agora legalizava-se, num intuito de controlar a atividade, formando associações de capoeira, com regras específicas.

“atividades eugênicas”, entre tantas. É aqui que a eugenia passa a configurar, de forma prioritária, os discursos proferidos por profissionais ligados à área de Educação Física. Com Magali Lima, podemos observar esta relação nas revistas temáticas da época.

“A Educação Física é um poderoso elemento de eugenia e fornece os elementos susceptíveis de desenvolver e aperfeiçoar as qualidades físicas e morais do indivíduo, (...) em suma a têmpera de caráter, qualidades essas necessárias para o sucesso na vida...” (LOYOLLA, In: LIMA, 1979: 15)

“A nova Educação Física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes carecterísticas: detalhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele são, ágil, desperto, erecto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo...” (FISHER, In: LIMA, 1979: 16)

Se antes o discurso da eugenia era ocasionalmente utilizado pelos profissionais da Educação Física, agora era uma constante, inclusive com a participação direta dos eugenistas na difusão destas idéias. A Educação Física, por sinal, passou a ser o local preferencial dos discursos eugenistas. Este fato não nos parece coincidência, pois a Educação Física passava por um momento de grandes investimentos e atuava no importante espaço de construção de uma identidade nacional. A eugenia perdera prestígio com a onda culturalista que invadiu o debate racial e, assim, carecia resignificar-se em outros espaços. E é justamente no espaço da construção de um novo modelo de homem brasileiro que a eugenia ainda persistia entre os intelectuais da época. Porém, agora o sentido da eugenia parecia estar ligado ao aperfeiçoamento da “raça brasileira” que, como vimos, aproximava-se mais do conceito de nação do que de raça propriamente dito. A chamada “raça brasileira” pretendia ser um conjunto de costumes, de crenças, de mitos, de modos de ser e viver comuns a todos brasileiros. Enfim, uma representação do povo brasileiro, no tocante aos aspectos físico, moral e intelectual, que promovesse uma unificação diante de tantas etnias distintas e difundisse as noções de ordem, disciplina e doação aos interesses da nação. Portanto, o sentido de eugenia, ao associar-se à construção deste modelo de “Homem Brasileiro”, estaria fixado num campo comum ao da Educação Física, ou seja, na preparação física e moral da nação brasileira, que inscrevia nos “corpos” uma nova identidade. Sendo assim, a eugenia adquiriria um sentido distante do original, chegando até, por que não dizer, a ser contraditório. Porque os elementos de construção da

⁶⁶ O conceito de nação aqui, diz respeito a uma determinada população humana, que partilha de território histórico, mitos e memórias comuns, uma cultura pública comum, uma economia e código de direitos e deveres comuns a todos os membros. Portanto, o conceito sugere um laço cultural e histórico muito forte.

chamada "raça brasileira", afeitos ao desenvolvimento físico e moral da sociedade, não possuíam qualquer ligação com as questões hereditárias, fundamento primeiro da ciência eugênica.

"...pois conhecia-se (do ponto de vista da ciência, por exemplo) já neste período (Estado Novo) que a Educação Física não poderia ser nenhum "poderoso elemento de eugenia", ou formar os homens de "olhos claros", ou que "prestará apoio à raça brasileira", problemas ligados a genética, não alteráveis portanto, através de ginástica ou de esportes." (LIMA, 1979: 17)

E, de fato, a autora tinha razão ao afirmar que os conhecimentos sobre eugenia não tinham relação com os propósitos depositados na Educação Física, fato que já era de conhecimento dos cientistas da época. É o que nos mostra um destes eugenistas:

"Partindo do preconceito de que o meio é que modela os seres, a seu labor, os letrados em geral, ao ouvirem falar de eugenia, convencem-se logo, falsamente, de que tudo que melhore o indivíduo, terá como consequência o melhoramento das gerações futuras, e portanto da espécie.

Daí, o louvor exagerado dos esportes. Daí a idéia de que o atletismo é caminho andado para a conquista do ideal eugenico. (...) É que os caracteres adquiridos pelo exercício não se inscrevem no patrimônio da linhagem..." (RODRIGUES, 1936: 50-51)

Embora fosse notório que os benefícios fisiológicos adquiridos não seriam transmitidos hereditariamente, o objetivo da Educação Física agora estava associada a uma difusão ideológica. O que se pretendia transmitir às outras gerações eram os mitos, símbolos e valores morais, que constituiriam a base de uma cultura pública comum, sustentáculo de uma identidade nacional desta nova "raça brasileira". Em suma, significava a essência do projeto nacionalista do Estado Novo.

Pode-se perceber, portanto, que ao final do movimento de apropriação dos sentidos do termo eugenia, esta acabara se confundindo com os preceitos de uma higiene social, no que tange o assegurar saúde e robustez à população. Porém, o núcleo central no qual se apoiava a eugenia neste momento estava além (ou aquém) das questões biológicas, situando-se na construção, consciente, de um modelo de "Homem Brasileiro". Portanto, a formulação da representação teórica da Educação Física baseada nas idéias da eugenia apresentava-se como uma adequação da necessidade de justificativa teórica e discursos socialmente valorizados. Mais ainda, adaptação ao contexto sócio-político com os interesses do Estado Novo em implementar uma política de Segurança Nacional, tendo a Educação Física como uma das áreas prioritárias para concretização deste projeto.

Como podemos notar, a representação de Educação Física apoiada na eugenia objetivava mesmo efetivar o projeto educacional do Estado Novo, empenhado na difusão de um ideário nacionalista e na instauração de uma Segurança Nacional. Estava a educação física servindo como instrumento de difusão da ideologia oficial, inscrevendo nos corpos uma cultura nacional idealizada, construindo esta idéia de “pessoa coletiva”, que era a própria idéia de Nação, na qual todas pessoas deveriam submeter sua vontade individual em nome da coletividade. Porém, devido à influência da teoria escolanovista no interior das escolas, da força que a idéia de saúde já obtinha na justificação da validade da Educação Física (no Brasil e em boa parte dos países), e da constante adaptação das teorias eugênicas à realidade sócio-cultural (movimento dos eugenistas para obtenção reconhecimento e prestígio), a construção da representação teórica da Educação Física pretendida, que atendesse aos anseios do Estado Novo, acabara se afirmando na promoção de saúde da população, via teorias eugênicas⁶⁷. Não se tratava de uma saúde individual, de cada elemento isolado da população (como defendia-se na Escola Nova), mas de uma espécie de saúde coletiva, de forma que a saúde de um elemento representava a saúde da nação. Era a saúde da “raça brasileira”, que considerava a noção de raça (confundida com a de nação) como uma entidade superior ao homem individual. Nesse sentido, a educação física proporcionaria a saúde quando promovesse nos indivíduos a força, robustez e fidelidade a nação. Cada indivíduo forte, são, belo e obediente representaria toda a nação brasileira.

Analisado o contexto sócio-cultural no qual surgiram a ginástica e os esportes, destacou-se a importância crescente que estas atividades adquiriram no ambiente escolar através dos tempos, assim como o desenvolvimento das matrizes teóricas que concorreram para a representação teórica da educação física legítima. A próxima seção destina-se a mostrar os desdobramentos práticos realizados nos planos institucionais e jurídicos, que visavam efetivar o projeto educacional do Estado Novo. Nela investigaremos como as propostas almejadas sofreram um constante movimento de adequação, configurando-se numa complexa arquitetura de interesses, agentes e instituições, na qual a criação da ENEFD marca o desfecho da “luta de representações”.

⁶⁷ Como vimos, a influência fascista não adveio propriamente do uso da eugenia, uma vez que esta teoria fora utilizada no Brasil de forma bem diferenciada da Itália e da Alemanha. Porém, estas influências são notórias na adoção de noções como mobilização nacional, nacionalismo, intervenção do Estado em todas as áreas, principalmente, na educação e nos meios de comunicação de massa, sem mencionar a tentativa de fazer da política do Estado a política do Exército.

III.2) Instituição do campo acadêmico científico.

Nos capítulos anteriores, pudemos perceber que ambos discursos promovidos para explicar e justificar a educação física continham uma mesma representação: a saúde. Porém, esta idéia geral do que seja a educação física, ou seja, esta representação social de um corpo forte e saudável, diferenciava-se substancialmente do que concerne a sua concepção e finalidades. Não se pretende enveredar por análises minuciosas sobre a questão política estrutural, mas revelar os mecanismos pelos quais efetivou-se uma visão de educação física em específico. Mais que uma concepção de educação física, havia projetos de educação e sociedade em jogo. Pretende-se, portanto, apresentar como e porque a criação da ENEFD consolidou uma representação de educação física baseada nas teorias eugênicas, institucionalizando o campo da Educação Física com o paradigma da saúde.

Para melhor compreensão dos motivos que levaram à criação da ENEFD, instituindo uma concepção em particular e, principalmente, para o entendimento das várias medidas e projetos que tramitaram no período de 1920 até 1939, visando disputar esta visão particular de educação física, faz-se necessário destacarmos dois aspectos importantes. O primeiro refere-se à importância das Forças Armadas na organização política e social brasileira após o ano de 1930, e, em especial após 1937. Nesta data dá-se a instauração do Estado Novo, que marca um estreitamento da relação das Forças Armadas com o Estado brasileiro, e torna os militares nos principais atores do cenário político. O segundo aspecto refere-se ao entendimento das políticas adotadas pelas Forças Armadas nos diversos setores da sociedade civil e, no interesse deste estudo, especificamente no sistema educativo. Já podemos adiantar que a intervenção militar nesta área visava fazer da educação do povo a própria política do Exército. Neste ponto, é de grande relevância o ano de 1935, pois marca uma mudança na orientação política das Forças Armadas. De uma política de Defesa Nacional, desloca-se para uma política de Segurança Nacional, fator que altera substancialmente a forma de intervenção na educação e, principalmente, na Educação Física, setor que recebeu atenção especial do regime militar.

O interesse do Exército pela educação física sempre se fez presente, no Brasil e em vários países. Basta ver que quase todos métodos ginásticos desenvolvidos até então eram de origem militar. Porém, o que enfocaremos é o momento em que este interesse transcende os muros da corporação militar e acaba servindo de apoio principal para concretizar a intervenção dos militares no sistema educativo do país, espaço na qual

almejavam implementar sua política e, principalmente, atuar na determinação dos projetos e organização da Educação Física. Até 1935, a doutrina militar que predominava era a de Defesa Nacional. Após a primeira Guerra Mundial, instaurou-se o conceito de guerra total, que implementava, por sua vez, o conceito de mobilização nacional (HORTA, 1994). Isto é, todos indivíduos da coletividade deveriam estar preparados, constantemente, para um eventual chamado de guerra. Por consequência, todos deveriam estar aptos fisicamente para defender seu país, em caso de ataque. Esta doutrina induzia a uma preocupação especial com a preparação física dos indivíduos, além de uma preparação militar preliminar, fato que depositava particular importância na disseminação da educação física e na instrução militar obrigatória em todo o território nacional.

O ano de 1935 marca profundas modificações no cenário político nacional e no estreitamento dos laços entre as Forças Armadas e o Estado. É neste momento que a política de Segurança Nacional é implementada, radicalizando o conceito de mobilização nacional. Para formar este quadro, algumas questões relativas ao cenário político nacional foram decisivas.

Em março de 1935, pessoas das mais diversas orientações políticas e filosóficas, lideradas pelos comunistas, fundam a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Esta instituição surge em oposição ao forte apelo que vinha adquirindo os ideais fascistas, principalmente após a criação da Ação Integralista Brasileira. A ANL teve grande adesão popular e promove em pouco tempo um movimento político de massas, além de conter um programa com objetivos democráticos e reformistas que atentavam contra os interesses das oligarquias e o capital estrangeiro.⁶⁸ Vargas reagiu prontamente, decretando, no mesmo ano, a ilegalidade do movimento. Por consequência, suas lideranças passam a atuar clandestinamente no PCB e, em novembro de 1935, organizam uma insurreição, sob a direção de Luís Carlos Prestes, a qual foi logo contida, com relativa facilidade. Esta insurreição ficou conhecida como Intentona Comunista. Ela serviu de pretexto para Vargas decretar um “estado de sítio”, em nome da defesa contra o comunismo. No mesmo ano, o presidente implementava a Lei de Segurança Nacional, que definia “os crimes contra a ordem política e social” (HORTA, 1994: 35). Esta iniciativa representava o aumento das

⁶⁸ Importante ressaltar que em 1929 a Grande Depressão que assolava a economia mundial, inseria um pessimismo em relação ao regime capitalista, suscitando um enorme debate anti-liberal e, em contra proposta, incentivando os discursos nacionalistas, especialmente os de extrema direita. Mesmo nos países capitalistas mais avançados, a solução desta crise de proporção mundial passava por propostas de uma intervenção cada vez maior do Estado na economia. Daí a enorme aceitação e crescimento das propostas do comunismo e do fascismo, ambas partidárias do princípio de um Estado forte, centralizador e que intervinha em quase todas áreas da sociedade, embora caminhassem em sentidos opostos.

forças policiais e repressivas, que a partir de então podiam prender ou afastar profissionais ligados ao comunismo, sendo-lhes permitido inclusive fechar os estabelecimentos que não excluíssem estes profissionais.

É neste momento que a política da Segurança Nacional começa a substituir a de Defesa Nacional. Com a visualização de um inimigo dentro das fronteiras do país, ou seja, o comunismo, a noção de mobilização nacional assumia novas proporções. Além de precisar dotar os indivíduos de conhecimento técnico militar e de prepará-los fisicamente para uma eventual situação de guerra, agora existia a preocupação em preparar todas as pessoas para um constante combate. Com o advento do Estado Novo, em 1937, estas políticas tornam-se mais claras. Era necessário preparar os indivíduos ideologicamente para que negassem qualquer idéias que atentassem contra os interesses da nação. Para concretizar esta idéia de mobilização nacional, seria necessário mais que dominar os aparelhos repressivos do Estado, mas intervir diretamente nos aparelhos ideológicos. Nesse sentido, a educação apresentava-se como uma importante área de atuação e, devido a uma série de fatores já tratados neste estudo, a educação física e a instrução militar foram escolhidas como frentes prioritárias desta intervenção dentro das escolas. Pretendia-se inculcar uma cultura e ideologia homogêneas, via nacionalismo de influências fascistas, e caberia à educação física auxiliar na formação de uma representação simbólica do “novo homem brasileiro”: forte, saudável, bonito, orgulhoso de si, e obediente aos preceitos e interesses da nação brasileira. Num regime totalitário, estes preceitos coincidiam com a própria ideologia do Estado.

Muitas iniciativas e instituições foram criadas no intuito de fortalecer uma consciência cívica e produzir a representação do “novo homem brasileiro”⁶⁹. Porém, devido ao contexto sócio-cultural e à cultura pedagógica estabelecida no interior das escolas, era a sedimentação da representação eugênica na Educação Física (área em que os militares já tinham uma tradição) que melhor atendia aos propósitos militares, pois adequava-se, simultaneamente, a uma demanda por atividades que atingiam grande expressão popular e as justificavam cientificamente, dotando-as de legitimidade. Cabia, portanto, constituir as instituições que cumpririam este papel. Para tanto, era imprescindível dominar todos os setores de atuação da educação física, desde o ministerial,

⁶⁹ Como exemplos, podemos citar a tentativa de formação da “juventude brasileira” nos moldes da juventude nazista (ver HORTA, 1994 e SCHWARTZMAN, 2000), a atuação estreita dos militares no movimento de escotismo, na tentativa de construção do “monumento à Juventude Brasileira” e na própria atenção

passando pela padronização dos métodos e práticas, pela educação física escolar em todos os níveis, até a formação profissional.

A efetivação das idéias estadonovistas não ocorreu, no entanto, de modo imediato, "tal e qual" seus propositores o desejavam. Desde meados da década de 20, idéias e projetos encontravam-se em disputa e muito já fora implementado e devidamente incorporado no meio social. O ideário escolanovista vinha obtendo forte penetração, vide sua influência nas reformas estaduais da década de 20, sua presença na atuação em associações como ABE, sua constância nas Conferências Nacionais, entre vários outros exemplos. Não havia como ignorar a existência de uma cultura pedagógica no interior das escolas, que a incorporavam no cotidiano, estabelecendo-a enquanto hábitos. É esta dinâmica entre a implementação desejada e as exigências da realidade sócio-cultural, observadas especificamente no campo da educação física, que esta seção pretende trabalhar.

Trata-se de apresentar a institucionalização do campo de conhecimento da educação física, no que concerne a seus desdobramentos práticos. Dito de outra forma, o que vislumbramos é um processo de formação de esquemas cognitivos, que conduzem o olhar e a interpretação dos indivíduos, o qual prescinde tanto de uma explicação teórica dos fenômenos, passível de ser vivenciada empiricamente, como também de um escopo institucional que propicie criar mecanismos de padronização de métodos, comportamentos e hábitos dos indivíduos. Ao constituir formas comuns de viver e sentir, esse processo consubstancia e legitima as explicações teóricas.

Houve um aumento vertiginoso da prática esportiva no meio social, e, conseqüentemente, nas escolas secundárias, que cada vez mais incentivavam e requisitavam atividades físicas para promoção de saúde, desde que devidamente fundamentadas por preceitos científicos, já que a orientação pedagógica dominante no período era, de fato, a da Escola Nova. Este quadro configurava uma demanda por formação profissional especializada em educação física. Fato que tornou o debate da criação de uma escola nacional de educação física um dos principais temas da área. Daí a importância da análise da instituição da ENEFD, que representava uma possibilidade real de implementar todo um projeto político-educacional, na medida em que permitia padronizar os métodos, os valores dos profissionais que transmitiriam os conhecimentos, as práticas, enfim, significava conferir uma unidade ideológica para este campo emergente.

permanente que a instrução militar receber até o momento que todos setores da educação física estiveram dominados e ela se tornaria desnecessária.

Este papel está presente nos próprios objetivos da ENFFD, que serviria como padrão para as demais escolas a ser criadas em outros centros do país:

“formar pessoal técnico em Educação Física e Desportos; imprimir ao ensino de Educação Física e Desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e Desportos; realizar pesquisas sobre a Educação Física e Desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.” (PINTOR, 1995: 67)

Vejamos algumas medidas adotadas para implementação da formação profissional de educação física, tomadas de parte a parte, de fins da década de 20 até o ano de 1937, quando, definitivamente, institui-se o Estado Novo.

A ABE de Rio de Janeiro possuía uma “Secção de Educação Physica e Hygiene” que funcionou de 35 de maio de 1926 até 22 de junho de 1937 e onde reuniram-se os principais técnicos e pessoas preocupadas com a questão da educação física. Neste local, circularam os mais importantes debates concernentes à formação profissional e à organização nacional da educação física. Em 1927, na reunião de 20 de julho desta seção, propôs-se traçar um plano de uma campanha que divulgasse os problemas de educação física e hygiene. Entre as propostas, constava promover um inquérito para levantamento dos principais problemas de educação física, nas escolas do Distrito Federal. Na reunião de 29 de julho do mesmo ano, Ambrósio Torres e Gabriel Skinner apresentam o inquérito, que, logo após é reformulado, redigido e enviado às escolas da capital. Em 1928, os membros da seção propõem organizar um plano de ação para o ano de 1928, para “organizar-se as bases de um programma de hygiene e educação physica para ser adotado em todo o Brasil”, além de promover um curso de aperfeiçoamento em hygiene, destinado aos professores primários. O programa continha, entre vários tópicos, os fundamentos fisiológicos da educação física nas escolas, a correta atitude física dos educandos, a metodologia dos jogos, a metodologia dos exercícios, os jogos rítmicos, e, nos demais tópicos, assuntos como doenças comuns, nutrição, hygiene mental, médico escolar, etc. Dava-se para notar a concepção da educação física associada à hygiene e a preocupação com a elaboração de um programa nacional.

Até este momento, os debates estavam restritos à questão de fornecer subsídios técnicos para implementação de atividades de educação física, ou seja, consistiam em organizar um programa de educação física contendo métodos, procedimentos e conteúdos, todos justificados pelos últimos conhecimentos científicos. Porém, em 1929, na reunião de 17 de março, discutiu-se um projeto apresentado pelo Prof.

Dr. Jorge Figueira Machado, com propostas de organização da educação física em todo país. Os membros da seção propõem levantar todas as propostas já aventadas. Ambrósio Torres, lembra que existe na Câmara um projeto de Jorge de Moraes que poderia servir de base para este debate e para projetos posteriores. O registro da ata desta reunião deixa subentendido que naquele momento já havia um projeto em curso elaborado pelos militares. De acordo com o relato, todos oradores da reunião frisaram que a feição militar da educação física não se adaptava ao ensino primário e secundário, manifestando haver carência de técnicos em educação física no país. Em verdade, estavam os integrantes da seção da ABE buscando alternativas para este projeto militar. Podemos perceber este intuito quando “O Dr. Figueira Machado acha que o seu projecto não depende de providências senão administrativas e que seu intuito não era subordinar a educação Physica á orientação do Ministério de Guerra.” (ABE, Atas da Secção de Educação Física e Hygiene). Neste momento, inicia-se um debate na sociedade civil sobre a educação física, discutindo-se o tema para além de questões de métodos e procedimentos, e, inclusive pensando-o como possível veículo de políticas públicas.

Jorge de Moraes, que já havia apresentado um projeto à Câmara em 1905⁷⁰, volta a apresentar em 1927, outro projeto à Câmara dos Deputados, reiterando sua proposta de 1905 quanto à criação das escolas civil e militar. O texto expõe as suas opiniões de não reconhecimento das Escolas militares, que já formavam especialistas, e da necessidade de uma escola civil, cobrando providências. Porém, naquele momento, em 1929, havia sido enviado, pelo general Nestor Sezefredo Passos, então ministro de Guerra, um ante-projeto para Câmara de Deputados, que se encontrava em apreciação por uma comissão de estudos – a Comissão de Educação Física (MELO, 1996). Entre as medidas propostas no ante-projeto, as mais controversas e contestadas foram a criação de um Conselho Superior de Educação Física subordinado ao Ministério de Guerra, a obrigatoriedade da educação física e a adoção do Método Francês em todo território nacional, sob título de Regulamento Geral de Educação Física. (CASTELLANI FILHO, 1988; OLIVEIRA, 1998) Victor Melo (1996), ao apresentar as propostas mais importantes, esclarece que “a preparação de instrutores, professores, médicos e monitores seria assegurada por uma escola nacional superior, ligada ao Ministério de Guerra, com sede no Distrito Federal, por escolas estaduais organizadas de modo semelhante, por uma escola de ginástica da marinha e por centros regionais de instrução física militar.” (p.29) Inclusive, em 30 de maio de 1930, o

⁷⁰ O Projeto de Jorge Moraes de 1905, segundo Vitor Marinho Oliveira (1998), previa a criação de duas escolas de educação física, uma civil e outra militar.

próprio Presidente Washington Luis defendera abertamente a aprovação deste projeto em sua Mensagem Presidencial:

“o problema da educação física não se circunscreva ao Exército; e a sua solução deve mesmo à entrada do brasileiro para o serviço militar. Deve esta educação começar nos primeiros anos de existência, de modo que o recruta seja recebido em condições de desenvolvimento e resistência que o tornem apto a suportar as exigências da vida militar. (...) Brilhantemente justificado, o projeto condensa demorados estudos feitos no Ministério de Guerra pelos órgãos próprios. (...) Visa ele estender a todos os brasileiros, desde a primeira infância, os benefícios da educação física, de acordo com os princípios comuns racionais e científicos já aplicados.” (In: HORTA, 1994: 65)

Podemos notar que, em geral, este ante-projeto apresentava propostas de centralização administrativa, de subordinação da educação física à doutrina militar, e, principalmente, tentava organizar a área de forma que fosse possível conferir-lhe uma unidade ideológica, coordenando-a, controlando-a e fiscalizando-a. Tratava-se de tentar uniformizar a formação profissional da educação física de acordo com a doutrina militar, visando que todos brasileiros compartilhassem dos mesmos ideais, valores e práticas. Formar corpos fortes e saudáveis era compatível com o doutrina de Defesa Nacional, que pregava a submissão do indivíduo para com a Pátria, para fins de mobilização nacional em caso de chamado de guerra.

O súbito interesse do Ministério da Guerra em controlar a totalidade dos setores da educação física pode ser evidenciado no conjunto de atitudes adotadas separadamente, porém, nota-se que todas se encontram articuladas a um projeto maior. No próprio ambiente militar, observa-se a criação, em 1929, do Curso Provisório de Educação Física⁷¹, em convênio com a Prefeitura do Distrito Federal, que a partir de 1930 torna-se Centro Militar de Educação Física. No ano seguinte, a instituição adquire autonomia, desligando-se da Fortaleza São João e, por fim, alguns anos após, em 1933, transforma-se na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), embrião da futura ENEFD. (OLIVEIRA, 1998) Se atermos para o fato de que a data de criação oficial da EsEFEx é 11/01/1930, a mesma de fundação do Centro Militar, verificaremos uma continuidade e permanência das medidas institucionais e que as ações em relação à formação profissional

⁷¹ Em sua primeira turma, participaram e se formaram professores civis, recomendados pessoalmente por Fernando Azevedo, que era então responsável pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Um ano antes, em 1928, deu-se a tentativa frustrada de criar, junto à Prefeitura do Distrito Federal, uma Escola para formação de profissionais de Educação Física, que segundo Melo (1996) era bem avançada para época.

da educação física concentravam-se no Ministério de Guerra. Daí ser possível falar na existência de um projeto maior, com orientação única, de longa duração.

Jorge de Moraes inicia, em 1929, uma peregrinação⁷² por várias instituições para combater as idéias contidas no ante-projeto, que caminhavam no sentido de monopolizar a formação profissional no meio militar. No dia 13 de junho, Dr. Jorge de Moraes, lê um parecer sobre o projeto do Ministro de Guerra, “dando aos sargentos o encargo de preparar os futuros instructores das escolas primárias” (ABE, Atas da Secção de Educação Física e Hygiene). Em duas outras reuniões (dia 14/11 e 20/11), os membros da Secção discutem o ante-projeto de lei, todos concordando com a conveniência de se impedir que a educação física seja ministrada “às creanças pelos sargentos”. Forma-se ali uma comissão, responsável por apresentar parecer sobre o ante-projeto, que seria enviado ao Conselho Diretor da ABE, para, posteriormente, ser remetido ao congresso da própria instituição, que foi realizado ainda naquele ano. Este parecer também foi publicado integralmente na revista *Schola*⁷³, no ano seguinte. Neste artigo, fica registrado que também já existia um Instituto técnico, em instituição civil, para formação profissional em educação física. Situava-se na Associação Cristã de Moços (ACM), com quatro anos de duração (dois a mais do que o proposto no ante-projeto militar), dos quais dois anos eram cursados na ACM do Uruguay, em Montevidéo. Formaram-se ali pessoas que, na época, ocupavam cargos importantes na condução da educação física em vários estados, como:

“Drs. Renato Eloy de Andrade, que foi recentemente nomeado pelo Governo de Minas Geraes para ocupar o cargo de Inspector de Educação Physica nas escolas desse Estado; Oswaldo D. Magalhães, que dirige o Departamento da Associação de São Paulo; Emílio Goelzer, Inspector Geral de Educação Physica no Rio Grande do Sul; Silas Raeder, Director da Secção de Menores do Rio; H. P. Clark, ex-Secretario Geral da Associação; Cyro de Moraes, Director auxiliar de Educação Physica na Associação do Rio.” (SCHOLA, 1930)

Na III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, ainda em 1929, cuja temática central era o ensino secundário, foi apresentado o ante-projeto do Ministério de Guerra. Discutiu-se seus pontos principais e, posteriormente, expôs-se, como contra-ponto o parecer da Secção de Educação Física. A seguir, foi aberto um debate sobre os métodos de educação física mais adequados às escolas primárias e secundárias, à

⁷² Jorge de Moraes levou o debate para a Secção de Educação Física e Higiene da ABE, seção na qual tornou-se no ano seguinte presidente, conseguiu contatos para difundir suas idéias no Rotary Club, publicou seu parecer sobre o projeto no Boletim da ABE, e apresentou um trabalho no I Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929, intitulado, “Da Educação Física como fator eugênico”. Embora abordasse temática da eugenia, os princípios defendidos aproximavam-se dos escolanovismo.

formação profissional e sobre a prática pedagógica em si (CASTELLANI FILHO, 1988). Na conclusão do debate, a ABE, corroborando com a análise da Seção de Educação Física, coloca a "... impossibilidade de que um órgão burocrático da União venha 'resolver um problema educativo nacional' e que este órgão viesse a determinar um método de Educação Física a ser ministrado em todos estabelecimentos de ensino..." (CANTARINO, In: CASTELLANI FILHO, 1988: 75). A preocupação principal da ABE não se encontrava na questão do método propriamente dito, mas consistia em evitar a identificação da educação física com os militares e na tentativa de negar uma possível centralização administrativa da área, o qual, provavelmente, iria forjar verdades absolutas e implementar o projeto de educação das Forças Armadas.

A partir 1930, a instituição militar intensifica a difusão e unificação da educação física em sua corporação, através da formação de instrutores, no Centro Militar de Educação Física, para atuação no meio civil e militar. Em 1931, após a Reforma Francisco Campos, uma Portaria do Ministro da Educação, que estabelecia os programas e as instruções metodológicas para as disciplinas do curso fundamental do ensino secundário, aconselhava a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército (HORTA, 1994). Estas "diretrizes" referiam-se, principalmente, ao Método Francês preconizado no ante-projeto militar de 1929, que após sofrer algumas adaptações é aprovado, em 1932, como Regulamento de Educação Física do Ministério de Guerra. Além de empregado em todas instituições militares, num futuro próximo (1937), seria adotado como método padrão em todo sistema educativo, sob o título de Regulamento Geral.

As atividades da Seção de Educação Física da ABE ficariam suspensas de 1930 a 1933. Retomado seu exercício, começa a delinear um novo plano de ação. O quadro de membros participantes já estava bastante alterado neste momento, não constando mais de nomes como Jorge de Moraes. A presença de militares nas reuniões passa a ser uma constante, incluindo figuras que se tornariam importantes no cenário da educação física, como o Capitão Ignácio Rolim⁷⁴.

Em 1934, era apresentada uma nova Constituição Brasileira, que sintetizava o complexo debate ocorrido nas décadas de 20 e 30, afirmando idéias e valores dos "Pioneiros da Educação". O texto não chegava a fazer menções à educação física, pelo

⁷³ Revista SCHOLA, Depto. do Rio de Janeiro, N.3, ano I, março, 1930.

⁷⁴ O cap. Ignácio Rolim, em 1933, técnico da Escola de Educação Física do Exército, se tornaria o presidente da Seção de Educação Física da ABE em 17/09/1936, e em 1937 o primeiro diretor da ENEFD. A Ata da Seção de Educação Física registra: "Abriu a sessão o Sr. Cap. Ignácio Rolim eleito presidente e empossado

menos no que tange a sua organização, regulamentação e a seus métodos. Porém, dava competência à União, aos Estados e aos Municípios para “estimular a educação eugênica”. Embora a Carta Constitucional tenha recebido influências da Escola Nova, um acordo entre Ministério da Educação e Ministério da Guerra e da Marinha, por ocasião do decreto que criava a “Inspetoria Geral do Ensino Emendativo” (HORTA, 1994), possibilitou a contratação de militares, formados em suas instituições, para atuarem como professores de educação física nos estabelecimentos de ensino oficiais. Quanto aos objetivos e os meios, foram definidos tomando como base o Regulamento de Educação Física do Ministério da Guerra.

Neste momento, já vinham sendo discutidos, na Seção de Educação Física da ABE, dois projetos, aparentemente novos, sobre a organização da Educação Física Nacional, que ganhara um renovado ânimo:

“De início o Sr. Presidente mostrou a absoluta e inadiável conveniência de entrarmos em actividades, focalizando o papel da Educação Physica o momento actual, em que, parece estão os poderes publicos dispostos a enfrentar o relevante problema. Em seguida, o Sr. Presidente suggeriu, sendo unanimemente approved, abrir-se novamente o assumpto, em tempo discutido, de organização da Educação Physica Nacional...” (ATA da Secção de Educação Physica, 1934: manuscrito)

Um dos projetos foi apresentado pelo Cap. Orlando Silva, enquanto o outro estava para ser adotado no Estado do Rio de Janeiro. Este último foi utilizado para suscitar questões e comparações com o primeiro projeto que foi debatido durante várias reuniões, sempre sofrendo pequenas alterações, processo que perdurou por todo ano de 1934. O conteúdo deste projeto não foi exposto e nem sequer foi oficialmente enviado a nenhum órgão público no intuito de viabilizá-lo. Contou apenas com um comentário do Dr. Celso Kelly, que consultado sobre o projeto, “declara que achou o ante-projeto demasiadamente centralizador”. O ante-projeto do Cap. Orlando Silva, mesmo após sucessivos debates, parece não ter constituído-se um elemento dos mais significativos na institucionalização da educação física. Sobre seu texto, não se encontram quaisquer relatos ou referências na historiografia da área, nem mesmo qualquer vestígio documental aludindo a seu conteúdo ou a sua participação em outro fórum de debates que não seja a própria “Secção de Educação Physica” da ABE. Porém, demonstra uma clara ampliação da atuação dos militares na Educação Física, inclusive na participação em instituições civis que se

em reunião anterior conforme comunicou aos presentes.”. Porém, não encontrei nenhum registro de reunião anterior na ata, apenas, uma sessão (reunião) em 05/09/1936, somente com três assinaturas.

opunham a seus projetos. Na sequência das atividades da “Secção”, constava a organização do VII Conferência Nacional de Educação, com temática em torno da educação física, realizada em julho de 1935, no Rio de Janeiro. O evento foi, portanto, anterior a Intentona Comunista, que detonaria uma série de modificações no panorama político e social do país.

A Conferência, segundo deliberação do evento anterior, seria realizada na Bahia, abordando outra temática. Por requisição do próprio Estado da Bahia, solicitando a promoção do evento em ano ulterior, foi acatada a proposta da Seção de Educação Física da ABE do Rio de Janeiro e, por intermédio de Anísio Teixeira, então Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, viabilizaram-se o local e a temática da VII Conferência. Foram abordadas variadas temáticas associadas a educação física que representam bem todos os debates e propostas desenvolvidos nos últimos anos, contendo as duas orientações discursivas que esta investigação abordou.

O evento não constava unicamente de palestras, seminários e debates em reuniões, mas também de demonstrações esportivas e ginásticas, apresentação de canto orfeônico, visitas à instituições que se destinaram ao desenvolvimento da cultura física e a realização de uma grande parada esportiva com participação de cerca de 15.000 atletas. (ATA do VII Congresso Nacional de Educação) Na apresentação das conclusões da conferência, aparecem elementos representativos de ambas as correntes de pensamento, mostra de que o evento sintetizava diversas idéias e de que as posições e os projetos não estavam absolutamente claros para os envolvidas no debate da educação física. Como depois ficaria, no momento em que se estabeleceria o Estado Novo.

Nas Conclusões “extraídas das teses sobre Organização de Institutos ou escolas de Educação Física” aparece um dos tópicos mais frequentes nas propostas militares, que consistia de “Aconselhar ao Governo da União que seja criado, no Ministério da Educação, um órgão administrativo nacional que tenha a seu cargo estudar os problemas da educação física e difundi-la no país.” (ATA do VII Conferência Nacional de Educação, p.257) Obviamente, os militares defenderam que este “órgão administrativo nacional” fosse lotado no Ministério de Guerra. Em contra proposta, surgem idéias que se constituíam na base do ideário escolanovista. Um exemplo é a valorização do caráter científico do currículo de qualquer escola de nível nacional a se instituir, denotando a preocupação com a “Sistematização dos conhecimentos científicos que devem servir de base à educação física em nosso meio.” (p.256), ou mesmo ao afirmar que “A homogeneização das classes deve ser feita sempre sob o aspecto fisiológico e, se possível, sob o aspecto psicológico.” (p.256) Observa-se também preocupação em vincular uma

futura escola de educação física ao campo da educação, diferentemente das aspirações militares, que queriam associá-la ao Ministério de Guerra ao propor: “O Governo criará uma Escola Normal de Educação Física, que fará parte da Universidade do Rio de Janeiro, intimamente articulada com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras a ser criada.” (p.257) Outras propostas apresentavam-se de forma consensual, como “Introduzir a prática da educação física em todos os graus da educação pública...” (p.257) As posições se tornariam mais evidentes nos anos subsequentes, e a importância que o Estado Novo depositou na Educação Física, facilmente testemunhada pela quantidade de projetos e medidas tomadas nesta área.

Em 1936, a Seção de Educação Física da ABE carioca já começava experimentar os sintomas do período estadonovista que se anunciava. Em reunião de 17 de setembro, o Capitão Ignácio Rolim tornaria-se presidente da seção, em pleito suspeito. E, posteriormente, as reuniões tinham um caráter de mera apresentação de trabalhos e relatos, dadas as sucessivas menções elogiosas à Escola de Educação Física do Exército e aos trabalhos ali desenvolvidos. Ou, como ocorreu em 01 de outubro de 1936, quando o Sr. Dr. Bretas relatou o que vira na Olimpíadas da Alemanha, conforme consta na Ata;

“O Dr. Bretas a principio falou-nos do entusiasmo, do valor que aquele povo dá à causa da educação física e do apoio e incentivo com que aquele governo prestigiou as Olimpíadas. (...) Citou os trabalhos científicos que se realizaram parâmetros à Olimpíada, conferências de professores de diversas nacionalidades e comunicou que o Brasil receberá um exemplar destes trabalhos, prontificando-se a apresentá-las e até mesmo resumi-las afim de servirem de ótima contingente a estas reuniões que se veem realizando.

Como podemos notar, neste momento, os debates em torno da educação física concentravam-se num só sentido. Por falta de participantes algumas das reuniões na “Seção” foram suspensas. O Cap. Ignácio Rolim deixaria a presidência, “por força da sua profissão”, em 19/04/1937. Duas reuniões após, terminariam as atividades da Seção.

A Constituição de 1937 daria nova orientação e impulso à educação física brasileira, organizada na base das medidas autoritárias e arbitrárias. Dois artigos explicitavam bem o sentido que desejavam implementar nesta área.

“...Artigo 131 - A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e

oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação..”(CASTELLANI FILHO, 1988: 80)

O desdobramento das ações do Governo do Estado Novo demonstraria o papel da educação física na constituição do “novo homem brasileiro”, na “raça brasileira”, revelando o caráter de promoção da eugenia nos termos discutidos neste estudo. Várias medidas foram tomadas no sentido de efetivar a educação física como um instrumento de difusão ideológica e de robustecimento dos corpos, visando mesmo contribuir para o sucesso da política de Segurança Nacional. Algumas destas medidas se efetivaram, outras foram sensivelmente alteradas no seu formato inicial, sem contar aquelas que não conseguiram ser implementadas. Porém, o que nos interessa aqui é discutir a incorporação de princípios e idéias escolanovistas, que já faziam parte da realidade sócio-cultural brasileira e por essa razão não podiam ser de todo ignoradas pela nova política que se efetivava. Mesmo em se tratando de um governo ditatorial, as medidas adotadas sempre continham uma aparência de legitimidade e contavam com relativa aceitação popular. Diante desse contexto, é pertinente formular algumas questões que apontam para o debate da existência, ou não, de uma institucionalização programada, para além das interferências sociais e culturais dispostas na realidade. Se os objetivos desejados para a educação física situavam-se na questão da difusão ideológica e na representação da eugenia com todos valores que sustentava, por que fundar uma escola nacional de Educação Física numa universidade, ao invés de ampliar os cursos militares então em voga, como já havia sido proposto em projetos passados? Por que ligar o curso de Educação Física ao Ministério da Educação e não ao próprio Ministério da Guerra, ou da Secretaria de Segurança Nacional, de onde se originaram os projetos? Por que estabelecer o método Francês como método oficial, com tantas propostas e debates sobre a questão de métodos e procedimentos acumulados? Por que o interesse na difusão dos esportes nas escolas, incorporando-os ao método Francês, se existiam atividades, como a ginástica, que propiciariam maiores condições de controle e comando, porque mais afeitas aos valores de disciplina e ordem? Por que a presença dos médicos na escola de educação física, ocupando espaços tão prestigiados, já que o intuito era de valorização de preceitos mais ligados aos próprios militares? A presença dos médicos, ou mesmo do paradigma de saúde não representava mais os ideais escolanovistas do que o ideário do Estado Novo?

As respostas para as questões suscitadas encontram-se no processo contínuo de “toma-lá-da-cá” ao qual o projeto educativo militar para a educação física teve que se submeter, devido às resistências encontradas e às demandas existentes na realidade sócio-cultural. A própria criação da ENEFD, nas condições em que se deu, era uma adequação à conjuntura sócio-política e cultural por parte do projeto de intervenção militar no sistema educativo, via educação física. Porém, são as ações práticas deste período estadonovista, detonadas por várias medidas institucionais, que nos dão uma visão mais clara de como se deu a apropriação das práticas e idéias que vinham tendo aceitação. O órgão ao qual se filiava a ENEFD, as pessoas que o comandavam, a determinação dos programas e conteúdos, os profissionais escolhidos e o ritual acadêmico produzido no interior da instituição nos demonstrarão com mais precisão este processo. Afinal, a representação de eugenia se estabeleceria mais pela existência de uma estrutura institucional, pela padronização de métodos, pela obrigatoriedade da prática, pela propaganda centralizada, do que propriamente por uma construção social do conhecimento. Desta forma, vamos perceber que, ao final do processo, o conteúdo absorvera diversos elementos difundidos pelo pensamento escolanovista, enquanto a estrutura e a forma continham todos os valores e idéias oriundas da instituição militar, garantindo o comando, controle e fiscalização da educação física em todos os níveis de ensino.

Em 1937, a Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional elaborou um projeto de lei propondo a criação do Conselho Nacional de Desportos, do Instituto Nacional de Educação Física e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Como as propostas partiam da secretaria de “Segurança Nacional”, o Conselho Nacional de Educação, reeditando as disputas anteriores sobre qual secretaria se ligaria ao órgão responsável pela formação profissional, mostra-se preocupado com estas iniciativas e, ao apresentar um Plano Nacional de Educação, propõe, também, a criação de uma escola superior de educação física. Porém, uma escola ligada ao Ministério da Educação.

Desta forma, o passo mais importante para efetivação dos projetos militares na área foi a criação do Departamento de Educação física (DEF). Este órgão estaria ligado ao recente Ministério da Educação e Saúde (MES) e através dele se viabilizaria a criação da ENEFD. O DEF era dirigido e organizado pelos militares, que, ligados ao MES, estariam, simultaneamente, minimizando algumas resistências associadas ao ministério responsável e garantindo o comando, controle e fiscalização da Educação Física. Era a centralização da educação física em torno de um órgão administrativo, que acumulava diversas funções, sendo responsável por regulamentar, promover, controlar e fiscalizar as

diversas instituições envolvidas com a difusão de atividades físicas sistematizadas. O DEF representava ainda uma formação profissional em que a doutrina militar era fortemente arraigada, o que lhe garantia implementar a representação de educação física que lhe conviesse.

Como já havíamos mostrado anteriormente, existia não somente uma demanda expressiva por formação profissional, mas, principalmente, por legitimidade científica, já que os currículos escolares eram estabelecidos nos moldes das humanidades científicas, requisitando das disciplinas escolares as justificativas últimas em suas ciências matrizes. Assim sendo, a educação física precisava formar um campo de conhecimento, mais que criar uma escola de formação profissional. Ao mesmo tempo, a preocupação em atender à expressiva demanda por profissionais para área era real, na medida em que a Constituição de 1937 estabelecia a obrigatoriedade da educação física em todos estabelecimentos de ensino. Daí a preocupação constante dos defensores do ideário escolanovista para propostas nas quais a formulação das bases científicas da educação física fosse prioritária, e nas quais a formação profissional idealizada promovesse a pesquisa. Esta cultura científica na realidade escolar já estava estabelecida e os professores, de forma geral, resistiam em compreender a educação física como uma disciplina escolar, por mais que acreditassem nos seus benefícios no fornecimento de saúde.

Estes fatores acabaram instituindo a formação profissional na universidade, com a criação da ENEFD, na recém criada Universidade do Brasil. O objetivo era conferir legitimidade científica para estas atividades e consolidar o processo de institucionalização do campo de conhecimento. Vale lembrar, porém, que a ENEFD estaria associada ao DEF, assim como outras instituições criadas para organizar o esporte no país, fato que implicava na garantia de conferir a feição militar desejada para esta nova instituição. As características relativas à estrutura, à organização e ao funcionamento da ENEFD também contribuem para evidenciar esta relação de tutela estabelecida entre o ideário militar e a formação profissional civil.

Em 1939, 13 dias após a criação da ENEFD, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil), na Universidade do Brasil, onde todos alunos que completassem seus respectivos cursos poderiam ingressar no Curso de Didática e receber o diploma de Licenciado. Este diploma, por sua vez, habilitaria os formados para o exercício do magistério no ensino secundário (FARIA JUNIOR, In: OLIVEIRA, 1987). O único curso que estava isento desta formação para habilitação ao magistério era o de educação física, que cumpria esta exigência via DEF. Como evidencia Victor Melo,

“É fácil perceber que nenhuma outra disciplina, nenhuma outra licenciatura, possuía um órgão governamental próprio ligado ao Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Saúde.” (1996: 34)

A ENEFD apresentava-se como uma ilha em meio à Universidade do Brasil, já que era evidente a sua separação dos demais cursos. Não somente pela existência do DEF, que já seria fator mais que suficiente para caracterizar seu distanciamento, mas pelo seu caráter de menor exigência, tanto referente à admissão dos alunos, quanto de conclusão do curso. A ENEFD era concluída em dois anos, ao contrário dos demais cursos universitários, realizados no mínimo em três anos, e a exigência para o ingresso era o curso secundário fundamental, enquanto no restante da Universidade do Brasil se exigia o secundário complementar (PINTOR, 1995).

É possível imaginar as resistências das outras áreas de conhecimento da Universidade do Brasil em relação à criação da ENEFD. Como se não bastasse o tratamento diferenciado, parecia mesmo que as demais áreas não consideravam a educação física como passível de tornar-se um campo científico, pois a tinham como um conjunto de práticas sociais com “ênfase que dava ao físico em detrimento do intelectual” (MELO, 1996). Esta pesquisa defende a idéia de que o estabelecimento do paradigma da saúde na ENEFD atendia ao debate que a medicina social vinha travando há muito tempo, e que já se encontrava devidamente sedimentado entre os ideólogos da educação que defendiam a cultura atlética. Ao mesmo tempo, tal paradigma também era imprescindível para a aceitação da própria ENEFD dentro da Universidade, pois sabemos que entre os diversos campos do conhecimento existe uma hierarquia social, estabelecendo distinção especial para os que possuem mais prestígio social e conseguem acumular mais recursos científicos (possuir mais instituições científicas, mais publicações, mais congressos, mais revistas especializadas, etc.), têm mais potencial para acumular o capital científico, e, assim, posicionam-se hierarquicamente acima dos outros campos. A medicina se encontrava, nesse momento, numa das posições mais prestigiadas entre os diversos campos do conhecimento. Desta forma, somente uma associação com a medicina poderia minimizar as resistências das outras áreas da Universidade do Brasil. Esta associação, que já existia na formulação de teorias e métodos para a educação física, foi significativamente ampliada na organização do programa do curso e na composição do corpo docente da ENEFD, formado por médicos, militares e ex-atletas de projeção nacional. Porém, eram os médicos os professores responsáveis por ministrar as disciplinas teóricas, de conteúdo mais

científico. Eram os únicos professores de formação superior, faziam parte do Plano de Carreira da Universidade, possuindo estabilidade de emprego e tinham direito à participação nos órgãos colegiados da instituição. Os outros professores responsáveis pelas disciplinas práticas, na maioria ex-atletas, eram contratados, devendo renovar o contrato anualmente, e não participavam da Congregação. Os militares, na sua maioria, participavam dos cargos de alto escalão, tanto governamental como na própria instituição, agindo no sentido de organizar, dirigir e fiscalizar.

Como podemos notar, os militares dirigiram e os médicos forneceram a legitimidade e o embasamento científico que a área da Educação Física necessitava. Mas, por que os médicos se interessariam em participar de um campo em formação tão desprovido de prestígio pelos intelectuais das outras áreas? Quais interesses levariam os médicos a participarem da construção e demarcação dos conhecimentos do campo acadêmico-científico da educação física?

Partimos da compreensão de campo científico, apresentada por Bourdieu (In: ORTIZ: 1983), como um sistema de relações objetivas entre agentes e instituições, configurando-se como um campo concorrencial, no qual os agentes lutam para possuir o monopólio da autoridade científica. Esta autoridade é expressa na obtenção de legitimidade do que, de como e de quem pode produzir e distribuir o conhecimento. Uma estrutura de campo científico forte e autônoma como era a medicina, que melhor dispunha e distribuía seus bens científicos, passava a ser um campo mais competitivo, com menores possibilidades objetivas de obter lucros simbólicos ou, melhor dizendo, conseguir afirmar sua autoridade científica no campo. Desta forma, os profissionais da área médica tinham muito mais dificuldade de se afirmarem academicamente em seu campo, o que acarretava uma busca por campos menos concorridos, que os prometessem maiores lucros simbólicos, ou seja, mais legitimidade e reconhecimento acadêmico.

Não foram somente os médicos que movimentaram-se em busca da obtenção de maiores lucros simbólicos. Os próprios militares e os ex-atletas ficaram seduzidos pela possibilidade da cátedra, fato que mobilizou alguns militares em torno da implementação de uma escola de educação física na Universidade, para além (ou aquém) dos interesses da corporação militar e do Estado Novo. É o que nos apresenta o Professor Alberto La Torre de Faria em um depoimento (In: CASTELANNI FILHO, 1988), quando relata o prestígio e as condições interessantes que envolviam a atuação como professor universitário na época:

"... o Major [Major Inácio de Freitas Rolim] deixou-se envolver por um grupo de pessoas que ambicionavam a Escola na Universidade, pois não tinham interesse em serem professores de uma escolinha vinculada à uma Divisão [Divisão de Educação Física (DEF)]. Pelo contrário, ambicionavam a cátedra universitária. Inclusive, também eu desejava a Escola vinculada à Universidade, pois naquela época um professor universitário ganhava muito bem. Basta dizer que eu, na Escola Militar, ganhava cerca de 'um conto e quinhentos', como se dizia, pois passei a ganhar na Escola Nacional de Educação Física 'oito contos e quatrocentos', multipliquei o meu vencimento praticamente por sete" (p. 136 e 137)

A ENEFD propiciaria, portanto, legitimidade científica, tanto aos profissionais ali formados, como à própria prática da educação física nas escolas e ao próprio campo de conhecimento. Muito das práticas instituídas na realidade escolar, sob influência escolanovista, permaneceu, como as iniciativas dos exames e testes, visando homogeneização das turmas e o aumento do rendimento. Outra importante evidência da apropriação de práticas sociais correntes, assim como das idéias que as justificam, pode ser observada na adoção do Método Francês como Regulamento Geral da Educação Física, compondo-se no currículo ENEFD. O método, de origem militar, sofrera algumas adaptações com o intuito mesmo de não se tornar inócuo diante da realidade socio-cultural. Atividades como os esportes e as atividades recreativas que, cada vez mais ganhavam espaços nas escolas e com os intelectuais que defendiam a idéia de difusão da cultura atlética, passaram a fazer parte integrante do método que, originalmente, não as comportava. Porém, estas medidas não interferiam na proposição primeira do projeto nacionalista e da política de Segurança Nacional, pois não se dissociavam da premissa da eugenia, na medida em que as questões bio-fisiológicas de promoção de saúde e aumento de rendimento contribuíam para a argumentação da difusão da prática esportiva em massa e do robustecimento dos corpos.

As estratégias tomadas para se implementar os sentidos desejados pelos militares nas práticas de educação física, fazendo com que difundissem o seu ideário, encontravam-se em outros lugares. Assim, a preocupação com a formação moral dos futuros professores de educação física se fazia presente, tanto quanto, ou quem sabe até mais, que a própria formação intelectual. Esta preocupação assentava-se na forte ação simbólica durante a formação dos professores, expressa na reprodução de rituais, normalmente realizados na instituição militar, na vida cotidiana da ENEFD. A intensão era transmitir os valores e idéias estadonovistas para os futuros professores.

Victor Melo (1996) apresenta este fato de forma exemplar quando expõe que não se tratava propriamente de uma escola civil, mas de uma escola militar no ambiente civil. Esta afirmação é confirmada não somente pelo conteúdo desenvolvido, ou mesmo pela característica do quadro profissional do professorado da ENEFD, mas principalmente pelo ritual acadêmico imprimido durante a formação dos futuros professores. Como pode ser notado na descrição do cotidiano dos futuros formandos da primeira turma da ENEFD:

"A rotina diária começava com as formaturas matinais onde, invariavelmente, observavam-se aspectos de ordem unida e comandos no modelo dos quartéis, o hasteamento da bandeira e o cantar do Hino Nacional. Logo após, era lida a ordem do dia, por parte da direção da Escola, e a palavra do dia, sempre a cargo do professor, procedimentos também flagrantemente de rotina na ordem militar. A formatura não era obrigatória somente aos alunos, como também para professores e funcionários." (MELO, 1996: 44)

Esta ficção militar introduzida pelos rituais cotidianos também pode ser constatada na divulgação dos boletins internos da ENEFD, de conteúdo doutrinário, como verifica-se no Boletim nº 1, em 1939, versando sobre as datas cívicas:

"Tendo a E.N.E.F.D. por finalidade precípua a formação de bons brasileiros, adestrados de corpo e finos de espírito, acentua-se que ao lado do aperfeiçoamento físico, insiste-se na adequada formação cívica de cada um, pelo que nunca perderá a oportunidade das datas pátrias mais memoráveis para manifestação e aprimoramento de nossos sentimentos patrióticos." (PINTOR, 1995: 81)

Ao final da institucionalização do campo acadêmico-científico da educação física, apresentada aqui como a constituição das instituições, órgãos e toda estrutura política e jurídica de sustentação, podemos observar as relações objetivas travadas entre os principais agentes, idéias e instituições que iria privilegiar determinados grupos em detrimento de outros. Os militares ficariam responsáveis pela organização e administração da educação física, os médicos forneceriam a legitimidade e a sustentação teórica e científica. Embora os militares se encontrassem em posições privilegiadas de poder no Estado Novo, e tivessem interferido significativamente na criação da ENEFD e nos órgãos e instituições que lhe serviam de apoio, isto não os garantiria que as construções teóricas produzidas, para explicar e justificar as práticas sociais relacionadas à educação física, fossem realmente acatadas pelo meio socio-cultural. É nem que os valores e idéias pretendidos pelos militares estariam assegurados nesta formação de esquema cognitivo de interpretação da educação física. Daí, a necessidade de, mais que formar o corpo docente,

os métodos e os conteúdos centrais da ENEFD, produzir uma forte ação simbólica às práticas e aos profissionais responsáveis pelas mesmas.

Porém, mesmo assim, não seria possível obter legitimidade social pelo simples fato da criação de instituições que organizassem e regessem a área. Era imprescindível haver relações entre o conhecimento produzido e a realidade sócio-cultural, considerando o que as pessoas pensavam e sentiam concretamente. Desta forma, a produção das representações teóricas tiveram que estabelecer um permanente diálogo com a realidade sócio-cultural, afim de obter legitimidade para suas interpretações e explicações das práticas sociais da educação física, de acordo com os interesses dos grupos e instituições nas quais se filiavam. Nesse sentido, a institucionalização do campo acadêmico-científico esteve condicionado a um processo mais amplo, de formação de uma representação de educação física, dada histórica e socialmente, de forma a ser acatada como legítima, fazendo parte integrante da vida cotidiana das pessoas e dotando as práticas associadas a educação física de sentido próprio. A este processo maior, chamei, neste estudo, de institucionalização do campo de conhecimento, na qual, o momento de coroamento de sentidos, de confluência das disputas e interesses, de oficialização de idéias que já circulavam pelo meio social, de formação de um sentido hegemônico, organizador e controlador das práticas relacionadas a educação física, esteve associado ao que denominei de institucionalização do campo acadêmico-científico.

Os militares, empenhados em intervir na educação, visando implementar sua política de Segurança Nacional, tomaram a educação física como local de atuação privilegiado. Para tal, era imprescindível atuar diretamente na institucionalização do campo acadêmico da educação física. Esta seção da pesquisa tentou captar a movimentação das idéias e agentes dentro da própria dinâmica interna do fenômeno. Podemos observar que, no intuito de implementar o ideário da Segurança Nacional, os militares apropriaram-se de várias práticas e discursos que encontravam-se em plena ascensão no período, resignificando-os nas suas representações teóricas, e incorporando-as, na constituição dos programas, conteúdos, corpo docente, métodos e rituais acadêmicos da ENEFD.

CONCLUSÃO

No início do trabalho, havia relatado minhas motivações iniciais, assim como as principais questões que me inquietavam. Após apresentar um breve debate sobre o contexto atual do campo de conhecimento de educação física lancei-me a uma análise histórica da prática pedagógica da educação física nas escolas. Ao final deste mergulho na história da educação e educação física, pude recolher vestígios de memória que apresentam-se muito vivos ainda hoje e que podem fornecer importantes subsídios para enriquecer o debate e polêmica em torno do tema da fragmentação do conhecimento da educação física. Pretendo, portanto, aproveitar este espaço para posicionar-me frente estas questões. Estou ciente da complexidade do assunto e do quão delicado é emitir juízos a este respeito, mas não me eximo desta tarefa, pois, "... em história as explicações são mais avaliações do que demonstrações, mas incluem a opinião do historiador em termos racionais, inerentes ao processo intelectual..." (I.E GOFF, 1997: 174)

O processo de institucionalização na qual me propus investigar, consistiu na universalização de padrões comportamentais socialmente construídos, assim como das explicações teóricas que os justificavam e os dotavam de inteligibilidade, dotando todos os atores envolvidos de um entendimento comum do significado destas práticas sociais. Vimos que havia correntes de pensamento e interesses variados na busca de determinação destes sentidos, pois, explicar legitimamente o fenômeno, poderia significar organizar e controlar as condutas objetivas e viabilizar uma ordem social em específico. Verificou-se uma forte influência dos militares e dos médicos na determinação do que era (e veio a ser) a educação física naquele momento histórico, ao observarmos que existiu mesmo uma intenção de implementar uma institucionalização programada, visando ampliar o controle social via difusão ideológica em práticas claramente em ascensão. Porém, foi apresentado esta influência em outros termos, à medida em que fizemos uma análise na perspectiva da dinâmica interna do fenômeno, e, assim, podemos perceber a multiplicidade de fatores envolvidos na determinação do sentido hegemônico de educação física.

Vimos na configuração final da representação da educação física, que seria quase impossível determinar quem foi o responsável pela proposição teórica que explicava, legitimamente, as práticas sociais relacionadas a educação física. A construção dos métodos, das teorias, dos objetos de estudo, da categoria profissional autorizada a responder pela área, ocorreu no interior de complexo processo, histórico e social, onde

participaram uma série de agentes, idéias e instituições. Sendo difícil (e mesmo sem propósito) efetuar um cálculo exato da existência de um fator ou uma instituição determinante.

Nesse sentido, foi de fundamental importância a análise da educação enquanto uma instituição de mediação cultural, pois possibilitou constatar que as práticas sociais ali inseridas, em diálogo constante com a realidade sócio-cultural, auxiliaram na formação das demandas por formação profissional e por explicações teóricas para educação física. Da mesma forma, informou-nos quais os sentidos circulantes no meio social, anunciando o tipo de representação de educação física que se requisitava. Simultaneamente, este enfoque serviu, através da aplicação de métodos e práticas pedagógicas, como veículo difusor das idéias produzidas por agentes que pretendiam adquirir o monopólio da autoridade científica deste campo, ainda em formação.

O campo de conhecimento da educação física, entendido aqui não só como a constituição de um espaço de relações objetivas entre agentes, idéias e instituições, mas também como a formação, social e histórica, de um sentido hegemônico orientador das práticas sociais correlatas, só efetivou-se na medida em que foram constatadas regularidades de práticas que, devido a sua penetração social e cultural, requisitavam explicações e justificações para dotá-las de inteligibilidade. Foi demonstrado que as atividades ginásticas, recreativas e esportivas passaram a ocupar espaços comuns dentro da escola, constando, portanto, de significados comuns. Este processo de significação absorveu explicações teóricas, principalmente de grupos de agentes e idéias que participavam mais de perto do debate pedagógico, como o caso do movimento educacional escolanovista. Foi também fortemente influenciado pelas idéias oriundas de um nacionalismo pregado pelas políticas de Segurança Nacional do Estado Novo, devido à posição privilegiada de poder em que se encontravam os militares na década de 1930, efetivando, autoritariamente, algumas posições, via instituições criadas, e possibilitando difundir práticas e métodos.

Pode-se notar que, independente da intencionalidade a qual foi submetida, a configuração final da representação de educação física constituiu-se num amálgama de influências, constando elementos escolanovistas, fascistas, bio-médicos e outros possíveis que o estudo talvez não tenha contemplado. O paradigma de saúde que vigorou no campo da educação física não continha somente elementos da área médica, mas, agregado a certas práticas, métodos e rituais, serviria de veículo de difusão ideológica. Porém, ainda assim, não estava imune às influências e pressões do meio sócio-cultural. Lilia Schwarcz (1998),

analisando a dinâmica cultural que envolvia o período de Monarquia no Brasil, avalia que, no encontro entre duas culturas, ambas se modificam, independente da posição de poder delas. “Se o imaginário popular se nutriu de realeza, e de certa maneira se ‘europeizou’, também é possível supor o oposto: a monarquia brasileira se impregnou de elementos de cultura local” (p. 520). De forma similar, identifiquei o fenômeno da institucionalização do campo de conhecimento, por mais que algum segmento social pudesse deter posições de tomada de decisão privilegiadas, a representação de educação física se nutriu de todas as influências significativas ao meio social. A criação da ENEFD é exemplar nesse sentido, pois os conteúdos, o corpo docente, os métodos, a sua estrutura e sua organização, assim como sua própria existência na Universidade do Brasil, sofreram influências indiretas de idéias e instituições distintas do meio militar.

Na perspectiva desta história em particular, podemos perceber a existência de uma diversidade de atores sociais na determinação do sentido de educação física. Tal fato escapa das interpretações que, em geral, atribuem a um grupo de agentes, ou a uma instituição, a determinação exclusiva do fenômeno. Estas interpretações atribuem ora aos ideólogos, ora à conjuntura política, ora aos fatores econômicos, o protagonismo das modificações sociais, independentemente da existência dos diversos agentes sociais. Desta forma, esperamos estar contribuindo para construir uma memória que devolva o protagonismo das transformações sociais aos diversos agentes envolvidos no processo, sejam eles professores, alunos, intelectuais, políticos, e tantos outros possíveis. A questão é potencializar cada um dos agentes na proposição de novas intervenções na prática social, colocando-os no papel de sujeitos sociais.

É importante visualizarmos as peculiaridades deste processo de construção do campo de conhecimento, para entendermos que a área da educação física, pelo menos até o período estudado, é constituída no teorizar sobre a prática pedagógica, num constante diálogo entre os significados culturais absorvidos e os diversos interesses dos grupos que propõe a teoria. Desta forma, suponho que pensar hoje numa essência do que seja a educação física, determinando qual ou quais sejam seus objetos de estudo, pode significar a negação de sua condição de construção histórica e social. Se o período de estudo fosse estendido até os dias atuais, poderíamos observar que a educação física já teve várias existências teóricas, sendo-lhe atribuídos diferentes sentidos, tributários de complexas relações as quais estiveram sujeitas. Cada existência teórica, historicamente situada, corresponde a uma construção social particular da identidade da educação física. A esse respeito valo-me das palavras de Michael Pollack,

“A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem ser perfeitamente negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou grupo.” (p.204)

O que se pretendeu na análise não foi apontar os principais responsáveis numa espécie de hierarquia dos determinantes, nem revelar a essência da educação física, mas refletir o tipo de relação estabelecida entre teoria e prática social. Não se trata de encontrar culpas ou culpados, heróis ou vilões, mas de estar construindo uma memória que dê subsídios para o atual debate a respeito da mudança de paradigmas da educação física e da não materialização dos conhecimentos produzidos em práticas efetivas.

Nesse sentido, minha preocupação primeira não reside no estabelecimento de um estatuto epistemológico em si, mas na percepção de que neste campo de relações objetivas da educação física existem hoje diversos interesses e projetos diferenciados. Consta-se que houve, efetivamente, um alargamento do campo, com um aumento significativo de seus recursos científicos, podendo-se melhor distribuir sua produção científica, assim como travar diálogos mais intensos com a realidade sócio-cultural, à medida em que se democratiza a produção e distribuição científica e se intensifica a relação entre teoria e prática. Estes fatores tornaram o campo de conhecimento da educação física uma área de maior contato e conflito, dificultando a obtenção de autoridade científica por parte de seus pesquisadores. Se a década de 90 presenciou uma intensa fragmentação do conhecimento no campo da educação física, expressa na busca por explicação e legitimidade em diferentes ciências matrizes (marcando uma especialização do conhecimento), hoje corre-se o risco de ocorrer uma fragmentação do próprio campo de conhecimento. A medida em que se amplia a concorrência no campo, dificultando a obtenção de autoridade científica pode-se buscar o expediente de, visando evitar o embate direto das idéias e concepções, cada corrente de pensamento se constitua em entidade científica própria, e, posteriormente, reivindique para si campos específicos, com estatutos epistemológicos próprios. Os propositores de cada novo campo “científico” desses, já nasceriam com o monopólio da autoridade científica.

Compartilho dos que defendem a idéia da utilização do termo educação física para se referir à “prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera de nossa cultura corporal/movimento” (BRACHT, 1995: II). Não propriamente por razões epistemológicas, mas por acreditar que esta questão refere-se a uma postura política de

manutenção de um campo plural, onde todas idéias devam concorrer dentro de uma mesma dimensão ética, no embate direto de idéias. Para isso, a área carece de problemáticas comuns, mesmo que de caráter circunstancial.

Não pretendo propor o campo de conhecimento da educação física como um continente, com um único estatuto de verdade científica, nem tampouco acredito naqueles que advogam um modelo como o de várias ilhas, sendo cada uma delas tributária de um estatuto próprio e autônomo. Mas, penso como uma espécie de arquipélago, onde as ilhas formariam uma nação. De forma sintética, o que agregaria os elementos da nação seria uma identidade nacional. É a construção desta identidade epistemológica que organiza e unifica as diversas disciplinas e concepções, sem as impedir de instituir suas identidades específicas, tal qual ocorre com as identidades regionais de uma nação. Porém, ao advogar um campo marcado pelo pluralismo de idéias, não estou pretendendo harmonizar o debate, pois, embora acredite no respeito às diferenças, trata-se de um campo de conflitos e de disputa por hegemonia de pensamento. Pretende-se constituir uma espécie de instância reguladora, que estruture e organize as disputas de autoridade científica, de conceitos e de concepções, permitindo a livre fruição de idéias, porém, dentro de um mesmo campo ético, devendo ser amplamente debatida por diversas correntes e concepções.

ABSTRACT

The present work is related to an analysis of the historical and social process of formation of the knowledge field in physical education, simultaneously the process of establishment of a hegemonic collective sense, associated to the promotion of health with biophysiological connotation. The point of view of the investigation aims to the investigation of the physical activities carried out in the secondary school of Rio de Janeiro in the period between 1851 (first incursion of physical activities in the secondary school) and 1939 (when the Escola Nacional de Educação Física e Desportos was created), as well as aim to the dispute for the establishment of the hegemonic guide sense to the social practices related to the physical education. The study tries, in a specific thematic level, to reveal the dynamics of the process of institutionalization of the knowledge field in physical education, showing the complexity of agents, ideas and institutions involved in the ideological quarrel for the legitimate representation of these social practices. Besides, this work presents the importance of the education in the apprehension and production of behaviors, habits, beliefs, ideas, in the daily life of the "cariocas", constituting an essential cultural mediator in the determination of the field of physical education. In general, the goal of this study is to contribute to the current debate around the epistemological identity of the physical education. Thus, the study has been divided into three parts: the first one presents the sociocultural bases in which the physical activities have happened in the scholar space; the second one, pays attention to the dispute of theoretical representations that have intended to explain and justify the physical education; in the end, the third part, presents the practical situations in which the various agents and institutions have joined in order to constitute the academic and scientific field of the physical education. Concluding, one can notice that, although there has been a group of powerful agents in intending to implement its projects of physical education, the analysis of the internal dynamics of the phenomenon, has turned possible to observe that has happened a dialog, or even a negotiation, with the sociocultural reality, among the complex architecture of agents, ideas and institutions.

Uniterms: physical education, educational history, physical education history, secondary teaching and epistemology.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil- 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- ALEXANDER, Alfredo. *Gymnasio Nacional: memória histórica do anno de 1906*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1908.
- AMARAL, Alexandrino Freire. *Consolidação das leis e posturas municipais*. Legislação Districtal. Segunda parte. Rio de Janeiro, 1906.
- AZEVEDO, Manuel Duarte Moreira de. O Rio de Janeiro. In: CABAGLIA, Raja. Subsídios para a história do Colégio Pedro II. *COLÉGIO PEDRO II, Anuário*, V. VIII (1928-1934). Rio de Janeiro. Typografia Misericórdia, 1937.
- BERGER, P. & LUCKMANN. *A construção social da realidade*. Petrópolis. Vozes, 1985.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, Nº 25/26, set./ago, pp.193-221, 1993.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Brasília. Ed.UnB, 10ª ed., 1997. (2 V.)
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____ . *O poder simbólico*. 2ed.- Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- _____ . *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, setembro, 1998. (Edição Especial 20 anos)
- BRACHT, Valter. Educação Física e Ciências do Esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 14: 111-117, 1993.
- BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física?". *Movimento*. Porto Alegre Ano 2, N.2, pp: I-XXIV, junho,1995.
- BURKE, Peter. *A escola dos annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. /Tradução Nilo Odólia/ São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 1986
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cad. de Pesquisa*, São Paulo (66): 4-11, agosto, 1988.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O nacional e o regional nos debates educacionais promovidos pela Associação Brasileira de Educação nos anos 20. *Cadernos ANPEd*, Nova fase (2):23-29, 1989.
- CASSIRER, Ernest. *Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem*. São Paulo: Mestre Jou, 2ª ed., 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1998.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* - Porto Alegre, N.2, p. 77-229, 1990.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL,1990.
- CHARTIER, Roger. "Textos, impressões, leituras." In: *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- COSTA, Maria José F. F. da, SHENA, Denilson R. e SCHMIDT, Maria A. (Orgs.). *I Conferência Nacional da Educação*. Brasília: INEP, 1997.
- DAOLIO, Jocimar. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980* - Campinas: Papirus, 1998.
- DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: Florianópolis, 20 (1): 58-66, set., 1998.
- DAVID, Syllas Mendes. *Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro nos seus 75 anos*. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 1979.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, Demerval. *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- DOMINGUES, Octávio. *Hereditariedade e eugenia*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira S.A., 1936.
- DOMINGUES, Octávio. *A hereditariedade em face da educação*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira S.A., 1935.

- DORIA, Escragnoille. *Memória histórica do Colégio de Pedro II (1837-1937)*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. (Edição Especial)
- FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). *Fundamentos pedagógicos: educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FARIAS, Itamar Mazza de. A ideologia da igualdade de oportunidades. *Educação e filosofia*. Uberlândia, 4 (8):107-128, jan./jun.,1990.
- FERREIRA NETO, Amarílio. Projeto militar na educação física. In: FERREIRA NETO, Amarílio(org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAYA, Adroaldo Cezar Araujo. *As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica*. Tese de doutorado. Universidade do Porto, 1994. (A)
- GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é educação física? *Movimento*. Porto Alegre, Ano I, N.1, set., 1994. (Especial: Temas polêmicos)
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação física progressista*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GUIBERNAU, Montserat. *Nacionalismos: O Estado nacional e os nacionalismos no séc. XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismos desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ILLICH, Ivan, *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KEHL, Renato. *Eugenia e medicina social: problemas de vida*. (2ª ed.). Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves, 1923.

- KEHL, Renato. *Por que sou eugenista: 20 anos de campanha eugenica 1917-1937*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves, 1937.
- LE GOFF, Jacques. História. In: ENCICLOPÉDIA EINAUD. *Memória-História*. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1997, v. 1.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Brasília,
- LIMA, Magali Alonso. *Formas arquiteturas esportivas no estado novo (1937-1945): suas implicações na plástica dos corpos e espíritos*. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1979.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Uma contribuição da História para uma história da educação. *Em aberto*. Brasília. (47): 29-36, jul./set., 1990.
- LOVISOLO, Hugo R. Educação e educação física em escolas do Rio de Janeiro: representações e avaliações de alunos e responsáveis. *Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro, UGF/CNPq, 1992.
- LOVISOLO, Hugo R. Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. *Movimento*, Porto Alegre, Ano 2, n.2, p.XVIII-XXIV, jun., 1995.
- MACEDO, Joaquim Manoel. Imperial Colégio Pedro II. In: CABAGLIA, Raja. Subsídios para a história do Colégio Pedro II. *COLÉGIO PEDRO II, Anuário*, V. VIII (1928-1934). Rio de Janeiro. Typografia Misericórdia, 1937.
- MARINHO, Ignês e INNECO, Luiz. *O Colégio Pedro II cem anos depois*. Rio de Janeiro. Villas Boas & C. , 1938.
- MELO, Victor Andrade. *História Educação Física no Brasil – panorama e perspectivas*. São Paulo: IBRASA, 1999.
- _____. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. Relação teoria & prática e formação profissional na educação física brasileira: apontamentos na história. *Motrivência*, ano 7, N.8: 103-115, dez., 1995.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1937. V.1
- MORAIS, Jorge de. A Educação Physica no Brasil. *Schola*. Rio de Janeiro. Anno I, N.3, março, 1930.

- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.(Org.). *Negras imagens: ensaio sobre a cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo. EDUSP: Estação ciência, 1996.
- MUNIZ, Neyse Luz. *Influência do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física: sonho ou realidade?* Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Gama Filho, 1996.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. *Teoria & educação* - Porto Alegre, N.6, p.210-220, 1992.
- NOZAKI, Hajime Takcuchi. *Biomêcnica e Educação Física: do seu quadro de relações a uma possível contextualização*. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.
- NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. *Caderno da ANPEd*, (Nova Fase), n.2, p. 27-47, 1989.
- NUNES, Clarice (coord.). *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: INEP, 1992.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação* - Porto Alegre, (6):151-182, 1992.
- NUNES, Clarice. História da educação: espaço de desejo. In: *Em aberto*. Brasília. (47): 37-45, jul./set., 1990.
- NUNES, Clarice e CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos da ANPEd*, Porto Alegre, n.5, p. 7-64, 1993.
- NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro. Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. Formação Profissional: primeiras influências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* - Florianópolis - SC, 19(2): p.04-13, 1998.
- PAGNI, Pedro Angelo. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio(org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. História e historiografia em educação física: conhecendo e intervindo na área. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Florianópolis, p.1347-1353, 1999

- PINTOR, José Luiz Marques. *A criação de Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil e sua inserção na política do Estado Novo*. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- POLLACK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, p. 200-215, 1992.
- RENAULT, Dclso. *Rio de Janeiro: a vida da cidade refletida nos jornais(1850-1870)*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *O dia-a-dia no Rio de Janeiro segundo os jornais, 1870-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Brasília: INC, 1982.
- RESENDE, H.G. de. *Educação Física Escolar na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica*. Tese (Livre Docência em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1992.
- RESENDE, Helder Guerra de. Necessidade de educação motora. In: DE MARCO (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995.
- RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. Os arquivos das escolas. In: NUNES, Clarice (coord.). *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: INEP, 1992.
- RIO DE JANEIRO. *Consolidação das Leis e Posturas Municipaes*. Legislação districtal, segunda parte. (Por Alexandrino Freire Amaral). Rio de Janeiro, 1906.
- ROMANELLI, Otaiza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: 13ª edição: Vozes, 1991.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São-Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Luciola de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação* - Porto Alegre, (2):21-29, 1990.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia M. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do séc. XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- SCHWARCZ, Lilia M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, Fernando A.(Coord.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, M. B. & COSTA, V. M. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, J.C. & SANFELICE, J.L.(Org.). *História e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: NOVAIS, F. (coord.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. V.2
- _____. A capital irradiante: técnicas, ritmos do Rio. In: In: NOVAIS, F. (coord.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOARES, Carmen Lúcia. Imagens do corpo "educado": um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio(org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- SOUZA JUNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.
- SUSSEDIND, Hélio Carlos. *Futebol em dois tempos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Prefeitura, 1996.
- TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da história da educação. In: SAVIANI, Demerval. *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- TANI, Go. 20 anos de ciência do esporte: um transatlântico sem rumo? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, set., p. 19-31, 1998. (Especial 20 anos)
- WARDE, M. J. Contribuições da história para educação. In: *Em aberto*. Brasília. (47): 3-11, jul/set., 1990.
- _____. A historiografia da educação na encruzilhada. In: SAVIANI, Demerval. *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- VASCONCELLOS, Gilberto. *A ideologia curupira: análise do discurso Integralista*. São Paulo: brasiliense, 1979.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: Ed.UFRJ, 1995.

FONTES PRIMÁRIAS

I- COLÉGIO PEDRO II

Anuários.

- Colégio Pedro II. *Anuário* . vol.III (1916-1919) Rio de Janeiro: Typografia, 1919.
- Colégio Pedro II. *Anuário* . vol.V (1921) Rio de Janeiro: Typografia, 1923.
- Colégio Pedro II. *Anuário* . vol. VI (1925-1935) Rio de Janeiro: Typografia, 1927.
- Colégio Pedro II. *Anuário* . vol. VII (1924) Rio de Janeiro: Typografia, 1928.
- Colégio Pedro II. *Anuário* . vol. VIII (1928-1934) Rio de Janeiro: Typografia, 1937.
- Colégio Pedro II. *Anuário* . vol. IX (1935-1936) Rio de Janeiro: Typografia, 1939.

Relatórios.

- Colégio Pedro II. *Relatório* 1916. Apresentado ao Ex. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores. Rio de Janeiro, Ver. Tribunaes, 1917.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1917 e apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director interino) Rio de Janeiro: Ver. dos Tribunaes, 1918.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1919 e apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director) Rio de Janeiro: Ver. dos Tribunaes, 1920.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1920 apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director) Rio de Janeiro: Ver. dos Tribunaes, 1921.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1921 apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director) Rio de Janeiro: Ver. dos Tribunaes, 1922.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1922 apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director) Rio de Janeiro: Ver. dos Tribunaes, 1923.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1923 apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director) Rio de Janeiro: Pap. Americana, 1924.
- Colégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao anno lectivo de 1924 apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores pelo Dr. Carlos de Laet (Director) Rio de Janeiro: Pap. Americana, 1925.

- Collégio Pedro II (Externato). *Relatório*: concernente ao annos lectivos de 1925 e 1926 apresentado ao Exm^o. Sr. Director Geral do Departamento Nacional de Ensino Pelo Prof. Euclides de Medeiros Guimarães Roxo (Director). Rio de Janeiro: Pap. Americana, 1928.
- Collégio Pedro II. *Relatório*: concernente ao annos lectivos de 1926 e 1927 apresentado ao Exm^o. Sr. Director Geral do Departamento Nacional de Ensino por Pedro de Couto (Director do internato). Rio de Janeiro: Pap. Americana, 1928.
- Colégio Pedro II (Externato). *Relatório*: 1932 e 1933 Henrique DodsWorth. Director. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.
- Colégio Pedro II (internato). *Relatório* do Diretor ao Excelentissimo Sr. Ministro da Educação e Saúde relativos aos annos de 1938-1943. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1944.

Regimentos.

- Colégio Pedro II. *Regimentos e regulamentos* do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Typografia, annos de: 1898, 1911, 1915, 1919, 1921 e 1926.

Programas.

- VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

2- GINÁSIO SÃO BENTO

Relatórios, programas e prospectos.

- GYMNASIO S. BENTO. *Memória histórica*. Pelo professor Fausto Carlos Barreto. Rio de Janeiro: Typographia D'A Patria Brasileira, 1910.
- GYMNASIO S. BENTO. *Relatório do Gymnasio S. Bento no anno lectivo de 1912*. Rio de Janeiro. Typ. Da Casa Veritas, 1912.
- ABBADIA NULIUS DE N. SENHORA DO MONSTERAT (MOSTEIRO DE S. BENTO). *Relatório do movimento geral do Gymnasio de S. Bento no anno lectivo de 1914*. Rio de Janeiro: Typ. Da Abbadia de S. Bento, 1914.
- GYMNASIO S. BENTO (Internato e Externato). *Prospecto*. Rio de Janeiro: Papelaria Brazil, 1915.
- GYMNASIO S. BENTO. *Relatorio do anno lectivo de 1916*. Organizado pelo Prof. Gomes Ribeiro. Rio de Janeiro: Graph. do Jornal do Brasil, 1917.
- GYMNASIO S. BENTO. *Relatório annual de 1918*. Rio de Janeiro. Typ. Do Jornal do Commercio, 1919.

- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatório annual de 1919*. Rio de Janeiro. Typ. Do Jornal do Commercio, 1920.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio annual e prospecto de 1920*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana, 1920.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio annual e prospecto de 1921*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana, 1922.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio de 1922*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana, 1922.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio do Gymnasio de S. Bento e das demais instituições de educação mantidas pelo Mosteiro de S. Bento do Rio de Janeiro em 1923*. Rio de Janeiro: Typ. Bedeschi, 1923.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio do Gymnasio de S. Bento e das demais instituições de educação mantidas pelo Mosteiro de S. Bento do Rio de Janeiro em 1924*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1924.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio de 1925*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1925.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Prospecto*. Rio de Janeiro: Typ. d' A Encadernadora, 1926.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio de 1926, progamma e prospecto para 1927*. Rio de Janeiro, s/ed., 1927.
- GYNMNASIO S. BENTO. *Relatorio de 1927, progamma e prospecto para 1928*. Rio de Janeiro, s/ed., 1928.
- GYNMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1928, progamma e prospecto para 1929*. Rio de Janeiro, s/ed., 1929.
- GYNMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1929, progamma e prospecto para 1930*. Rio de Janeiro, s/ed., 1930.
- GYNMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1930, progamma e prospecto para 1931*. Rio de Janeiro, s/ed., 1931.
- GYNMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1931, progamma e prospecto para 1932*. Rio de Janeiro, s/ed., 1932.
- GYNMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1932, progamma e prospecto para 1933*. Rio de Janeiro, s/ed., 1933.
- GYNMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1933, progamma e prospecto para 1934*. Rio de Janeiro, s/ed., 1934.

- GYMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1934, programma e prospecto para 1935*. Rio de Janeiro, s/ed., 1935.
- GYMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1935, programma e prospecto para 1936*. Rio de Janeiro, s/ed., 1936.
- GYMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1936, programma e prospecto para 1937*. Rio de Janeiro, s/ed., 1937.
- GYMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1937, programma e prospecto para 1938*. Rio de Janeiro, s/ed., 1938.
- GYMNASIO S. BENTO (Externato e Semi-internato). *Relatorio de 1938, programma e prospecto para 1939*. Rio de Janeiro, s/ed., 1939.

3- COLÉGIO SANTO INÁCIO

Solene distribuição de prêmios.

- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO IGNÁCIO. *Solemne distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1930.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO IGNÁCIO. *Solemne distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1931.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO IGNÁCIO. *Solemne distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1932.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO IGNÁCIO. *Solemne distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1933.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO IGNÁCIO. *Solemne distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1934.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO IGNÁCIO. *Solemne distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1935.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO INÁCIO. *Solene distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1936.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO INÁCIO. *Solene distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1937.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO INÁCIO. *Solene distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1938.
- EXTERNATO E SEMI-INTERNATO SANTO INÁCIO. *Solene distribuição de Prêmios*. Rio de Janeiro, s/ed., 1940.

OUTROS.

-COLÉGIO SANTO INÁCIO DO RIO DE JANEIRO. *Álbum comemorativo do Jubileu de Ouro (1903-2953)*. Rio de Janeiro, s/ed., 1953.

-DAVID, Syllas Mendes. *Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro nos seus 75 anos*. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 1979.

-CARDOSO, Pe. Armando. A história de 75 anos do Colégio Santo Inácio. In: DAVID, Syllas Mendes. *Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro nos seus 75 anos*. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 1979.

4- COLÉGIO JACOBINA.

-LACOMBE, Laura Jacobina. *Como nasceu o Colégio Jacobina*. Rio de Janeiro: Soc. Gráfica Vida Doméstica LTDA, 1962.

5- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE).

-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O problema brasileiro da escola secundária*. Rio de Janeiro. Of. Graf. Do "Centro de Boa Imprensa", 1929.

-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do VI Congresso Nacional de Educação*. Rio de Janeiro. 23 de junho a 7 de julho, 1935.

-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RJ). Programa de Educação Physica. *Boletim da Associação Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. Anno V, N.13, p.28-30, maio, 1929.

-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RJ). *Atas da secção de Educação Physica e hygiene*. Rio de Janeiro. (manuscrito), 1926-1937.

-MORAES, Jorge. A Educação Physica no Brasil. *Schola*. Rio de Janeiro. Anno 1, N.3, março, 1930.

-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RJ). Semana da Educação (7 a 13 de outubro). *Schola*. Rio de Janeiro. Anno 1, N.1, março, 1929.