

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LUARA FARIA DOS SANTOS**

**A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISCURSO EDUCACIONAL**  
**BRASILEIRO (1925-1935)**

**UBERLÂNDIA**

**2023**

LUARA FARIA DOS SANTOS

**A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISCURSO EDUCACIONAL  
BRASILEIRO (1925-1935)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237e  
2023 Santos, Luara Faria dos, 1989-  
A emergência da educação física no discurso educacional brasileiro  
(1925-1935) [recurso eletrônico] / Luara Faria dos Santos. - 2023.

Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5502>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Historiografia. 3. Educação física. 4. Imprensa  
Pedagógica. I. Carvalho, Carlos Henrique de, 1961-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Rejâne Maria da Silva  
Bibliotecária-Documentalista – CRB6/1925



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 35/2023/378, PPGED				
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	8h30min	Hora de encerramento:	11h20min
Matrícula do Discente:	11913EDU030				
Nome do Discente:	LUARA FARIA DOS SANTOS				
Título do Trabalho:	"A Emergência da Educação Física no Discurso Educacional Brasileiro (1925-1935)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Trajetórias imperfeitas e inspirações (in)acabadas na relação Estado e Igreja Católica no espaço luso-brasileiro: o laico e o religioso na organização do ensino (1890-1960)"				

Reuniu-se, através da Plataforma Microsoft Teams, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cleber Augusto Gonçalves Dias - UFMG; Fernanda Barros - UFG; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU; Selmo Haroldo de Resende - UFU e Carlos Henrique de Carvalho - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Carlos Henrique de Carvalho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Henrique de Carvalho, Presidente**, em 29/08/2023, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **fernanda barros, Usuário Externo**, em 29/08/2023, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Selmo Haroldo de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2023, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/09/2023, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Cleber Augusto Gonçalves Dias, Usuário Externo**, em 20/09/2023, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4777391** e o código CRC **BCECCFCF**.

---

FARIA DOS SANTOS, Luara. **A emergência da educação física no discurso educacional brasileiro (1925-1935)**. 2023. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

## RESUMO

Esta tese de doutorado trata sobre a emergência da educação física no discurso educacional brasileiro entre 1925 e 1935. Como objeto de pesquisa, delimitamos a referida disciplina na imprensa pedagógica, em que se destacam os impressos “A Escola Primária” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino” (1925-1940), com o intuito de analisarmos as estratégias discursivas sobre a educação física e compreendermos o projeto de formação engendrado pela elite para a criação de novos cidadãos. Para tanto, operamos conceitos foucaultianos como “acontecimento”, “disciplina”, “biopolítica”, “normalização”, “poder” e “emergência”, por considerarmos que os processos ligados à modernização constituem acontecimentos nos quais diferentes poderes e objetos emergem de modo privilegiado e autorizado a atuarem na produção de verdades e, sob o ponto de vista mais amplo, exercem a função normalizadora da vida e dos fenômenos socioculturais. No entrecruzamento dos diferentes discursos de ordem biológica e das ciências humanas, buscamos demonstrar os mecanismos que permitiram à educação física se constituir como verdade sobre a manutenção da vida e a produção de uma forma de exercê-la, ativa e útil, e, no limite do discurso, transformada/regenerada em suas energias biológicas, sociais e culturais. Dentre as estratégias utilizadas, destacamos o discurso situado entre a higiene e a eugenia, com vistas à delimitação dos costumes e à difusão de práticas desejáveis que fazem emergir a educação física como tecnologia de segurança em defesa da sociedade que se pretendia erigir, baseada na política de regeneração social.

**Palavras-chave:** Educação Física; Imprensa Pedagógica; Emergência; Biopoder.

FARIA DOS SANTOS, Luara. **The emergency of physical education in the Brazilian educational discourse (1925-1935)**. 2023. 159p. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2023.

### **ABSTRACT**

This doctoral thesis deals with the emergence of physical education in the Brazilian educational discourse between 1925 and 1935. As an object of research, we delimit the referred subject in the pedagogical press, in which the publications “A Escola Primaria” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) and “Revista do Ensino” (1925-1940) stand out, with the aim of analyzing the discursive strategies on that discipline and understanding the training project engendered by the elite for the creation of new citizens. For this purpose, we operate Foucauldian concepts such as “event”, “discipline”, “biopolitics”, “normalization”, “power” and “emergency”, as we consider that the processes linked to modernization constitute events in which different powers and objects, existing until now, emerge in a privileged and authorized way to act in the production of truths and, from a broader point of view, receive the normalizing function of life and sociocultural phenomena. In the intersection about different discourses of biological order and the human sciences, we seek to demonstrate the mechanisms that allowed physical education to constitute itself as truth about the maintenance of life and the production of a way of exercising it, active and useful, and, at the limit of discourse, transformed/regenerated in its biological, social and cultural energies. Among the strategies used, we highlight the discourse located between hygiene and eugenics, in order to delimitate customs and disseminate desirable practices that make physical education emerge as a security technology in defense of society, based on the policy of social regeneration.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Press; Emergency; Biopower.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Ocorrência do termo “educação física e de termos correlatos na revista “A Escola Primária” (1916-1938).....	33
<b>Figura 2.</b> Coeficiente de avaliação da Escola Normal.....	61
<b>Quadro 1.</b> A educação física na revista “A Escola Primária” (1916-1938) .....	34
<b>Quadro 2.</b> Reformas educacionais veiculadas pelos impressos pedagógicos-fonte.....	54
<b>Quadro 3.</b> A educação física na “Revista Escolar” (1925-1927).....	82
<b>Quadro 4.</b> A educação física na “Revista do Ensino” (1925-1940).....	100



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE1	Associação Brasileira de Educação
ABE2	Associação Brasileira de Escoteiros
ACM	Associação Cristã de Moços
BA	Bahia
BH	Belo Horizonte
CONFED	Conselho Federal
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DF	Distrito Federal
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
FACED	Faculdade de Educação
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
LDN	Liga da Defesa Nacional
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
MG	Minas Gerais
MTC	Minas Tênis Clube
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PRM	Partido Republicano Mineiro
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
UEB	União dos Escoteiros do Brasil
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 AS REVISTAS PEDAGÓGICAS.....	10
1.2 PREMISSA E OS PRINCIPAIS CONCEITOS .....	13
1.3 O CONTEXTO DO OBJETO DE PESQUISA.....	14
<b>2 A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ECONOMIA GERAL DE PODER .....</b>	<b>22</b>
2.1 ANTECEDENTES DA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	23
2.2 A HIGIENE COMO PRINCÍPIO ORDENADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
2.3 A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA VEICULADA PELA IMPRENSA PEDAGÓGICA .....	33
2.4 DO <i>STATUS</i> CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	42
2.4.1 A educação como função social da escola.....	43
2.4.2 Discurso sobre a regulamentação da educação física e das sociedades esportivas ..	47
<b>3 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO PARA A NORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>54</b>
3.1 A AMBIÊNCIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS MODERNAS.....	55
3.2 REFORMA DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO.....	57
3.3 REFORMA DA EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO .....	62
3.4 REFORMA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS.....	67
3.5 A ESCOLA NOVA E CULTURA .....	75
<b>4 MATIZES DO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>82</b>
4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA CÍVICO-MILITAR.....	82
4.1.1 Escotismo e educação física na coprodução do discurso cívico-militar .....	91
4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA CÍVICO-PEDAGÓGICA .....	99
4.2.1 O Primeiro Congresso de Instrução Primária de Minas Gerais.....	104
4.2.2 Perspectivas do discurso cívico-pedagógico .....	107
4.3 AS EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	114
<b>5 O REORDENAMENTO DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>122</b>
5.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O REALINHAMENTO DA QUESTÃO PEDAGÓGICA ..	122
5.2 O ACIRRAMENTO DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	127

5.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO QUESTÃO NACIONAL .....	131
5.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA DE SEGURANÇA .....	136
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa histórica emerge de um conjunto de acontecimentos advindos da atuação como professora de educação física. Desde quando busquei<sup>1</sup> respostas para a constituição dessa disciplina no processo de escolarização em Goiás e, à medida em que percebi a escassez de referencial bibliográfico que, a meu ver, visava ao conhecimento da educação física e à própria perspectiva de história impressa nos currículos dos quais fui partícipe, o específico, o local e o regional não podiam ser devidamente verificados nesse contexto<sup>2</sup>.

No mestrado, em 2016, concentrei-me em pesquisar a educação física na modernização educacional em Goiás, entre os anos de 1929 e 1937, a partir do discurso oficial. Essa tematização havia sido reclamada por Valdez e Barra (2012) que, ao produzirem um estado da arte sobre o assunto em Goiás, confirmaram a ausência também percebida por mim quando ministrei a disciplina “História da Educação Física e do Esporte” na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO) em 2015; e apontaram para a necessidade de estudos sobre a história da educação goiana sob o viés do ensino da educação física, da ginástica e de aspectos inerentes à higienização. Algum tempo após essa constatação, Dias (2013, 2014) foi o primeiro a pesquisar os momentos iniciais da escolarização da referida disciplina em Goiás, entre 1917 e 1929, por meio de um conjunto de fontes bastante diversificado – legislações, jornais, fotografias, livros de memórias e documentos oficiais –, conforme o levantamento de arquivos públicos de várias cidades do estado. Convém salientar que tais fontes o permitiram reconstituir a história inicial da ginástica, da educação física e do esporte na região.

Nesse prisma, para abordar a história regional da educação física, minha pesquisa de mestrado visou compreender como tal disciplina figurou no processo de modernização educacional; identificar instituições e personagens; e relacionar os argumentos que colaboraram

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a primeira pessoa do singular para falar sobre a trajetória profissional. Em outras partes do texto, empregaremos predominantemente a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup> Participei de currículos de educação física como estudante e professora. Em especial, como aluna da graduação, na condição de representante discente, em 2010, fiz parte da comissão de reformulação do projeto curricular do curso de educação física da Universidade Federal de Goiás (UFG) – *Campus* Catalão, atual Universidade Federal de Catalão (UFCAT). À época, a perspectiva de formação ampliada em educação física orientava o debate em oposição à fragmentação entre licenciatura e bacharelado imposta pela Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998 (Brasil, 1998), que dispõe sobre a regulamentação da profissão e cria o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREFs). Como professora da graduação, entre 2013 e 2015, participei da elaboração do currículo de educação física da Eseffego, cuja proposta ampliada era referência para toda a região. Atuei em disciplinas como “Estudos sobre o Currículo e História da Educação Física”, em que a reflexão sobre as concepções curriculares de educação e de educação física eram centrais naquela conjuntura.

para a inclusão dessa matéria nos currículos escolares. A partir desse projeto, acolhido e orientado pelo Prof. Dr. Wolney Honório Filho, concluí a investigação intitulada “A Educação Física no contexto de modernização educacional em Goiás (1929-1937)”, cujos resultados demonstraram que, por meio de conteúdos distintos, ou seja, ginásticas, jogos populares, desportivos e esporte, a educação física participou da modernização da educação e da cidade mediante uma educação do corpo que, contraditoriamente, buscou o controle pelo acirramento da disciplinarização e a liberdade dos corpos. Ademais, sob a perspectiva político-econômica, visou à superação de determinantes sociais mediante o exercício físico e a veiculação de preceitos morais e da ciência moderna.

Em 2019, fiz o processo seletivo para a linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), com um projeto voltado à história da disciplina de educação física em Goiás. Motivada em aprofundar os conhecimentos sobre a pesquisa em história da educação e obstinada em reconstituir aspectos históricos da referida disciplina no estado goiano, vivenciei um espaço aberto, instigante e profícuo de discussões no âmbito das disciplinas ofertadas na linha supramencionada, o que propiciou novas perspectivas ao projeto de pesquisa inicial reformulado sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

Nesse sentido, delimitamos a educação física na imprensa pedagógica como objeto de pesquisa, com destaque para os impressos “A Escola Primaria” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino” (1925-1940). Visamos analisar as estratégias discursivas sobre a educação física, a fim de compreendermos o tipo de projeto de formação engendrado pela elite para a criação de novos cidadãos.

## 1.1 AS REVISTAS PEDAGÓGICAS

“A Escola Primaria” (1916-1938) circulou por 22 anos, de forma ininterrupta, sob a direção de inspetores escolares do Distrito Federal (DF), à época sediado no Rio de Janeiro (RJ), e foi anunciada por Afrânio Peixoto “como a tribuna, a cathedra, o livro, o jornal, que uns para outros vão escrever os Professores Publicos do Distrito Federal, e talvez do Brasil” (A Escola Primaria, 1916, n. 1, p. 1). Foi projetada para ser o “sensorio commum” da educação primária, espaço de comunicação entre professores e da difusão de conhecimento e de ideias novas sobre os diferentes métodos educacionais.

Nesses termos, a revista manteve a sede no RJ, com correspondentes em São Paulo (SP) e Belo Horizonte (BH) e, desde o início da circulação, havia a possibilidade de ser enviada a outras localidades de todo o Brasil, conforme a demanda. Foi composta por uma sociedade autônoma, em que todos os sócios haviam sido (ou eram) inspetores escolares, exceto Afrânio Peixoto<sup>3</sup>. Dentre os idealizadores, Esther Pedreira de Melo foi a primeira inspetora escolar do DF que, em 1921, ocupou o assento na Conferência Interestadual do Ensino Primário, cujo tema mais relevante se referiu à nacionalização do ensino primário. A partir de 1933, com o acordo feito entre a diretoria da instrução e a administração da revista, o impresso passou a ser distribuído nas escolas primárias. Isso evidencia a permeabilidade da revista “A Escola Primaria” no âmbito local e na política nacional e, conseqüentemente, a sua relevância estratégica na constituição do discurso educacional.

A “Revista Escolar” corresponde a um Órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública de SP, com foco no ensino primário, com abertura para colaborações que harmonizassem com a natureza e seus fins. Desde o número inaugural, os interlocutores se voltaram à boa vontade e ao esforço dos que pudessem concorrer com “suas luzes em prol do ensino e da educação da infância” (Revista Escolar, 1925, n. 1, p. 1). Tal publicação compreendeu 33 edições que circularam mensalmente entre 1925 e 1927 – depois disso, foi substituída pela “Revista Educação”, que passou a tematizar a educação escolar em geral.

A “Revista do Ensino”<sup>4</sup> veiculou 175 números no período de 1925 a 1940, relativo ao escopo desta pesquisa, tendo sido criada pelo governo mineiro para orientar, estimular e informar os funcionários do ensino – professores, diretores, técnicos e demais interessados nos assuntos da educação. Foi composta de uma parte prescritiva, para conduzir os docentes do ensino público do estado, harmonizar suas ações, atualizá-los sobre as mudanças do ensino

---

<sup>3</sup> “Júlio Afrânio Peixoto concluiu a Faculdade de Medicina da Bahia em 1897. Mudou-se em 1903 para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, onde se tornou inspetor sanitário da Saúde Pública e, no ano seguinte, diretor do Hospital Nacional de Alienados. Em 1906 tornou-se professor substituto das cadeiras de higiene e medicina legal da Faculdade de Medicina. De 1907 a 1911, dirigiu o Serviço Médico Legal da Polícia. Em 1910 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras na vaga de Euclides da Cunha e passou a ocupar a cadeira nº 7. Mais tarde, em 1923, tornar-se-ia presidente da instituição. Assumiu a direção da Escola Normal em 1915, ano em que também se tornou professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Foi diretor da Instrução Pública do Distrito Federal em 1916. Deputado federal pela Bahia de 1924 a 1930, tornou-se em 1932 professor de história da educação do Instituto do Rio de Janeiro. Em abril de 1935, ao ser criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), foi nomeado reitor. A crise na UDF teve início pouco depois de sua fundação em decorrência da revolta comunista de novembro de 1935. Sob acusação de envolvimento no levante, ao lado de Anísio Teixeira e outros professores, Afrânio Peixoto foi demitido” (PEIXOTO, s.d.).

<sup>4</sup> Foi criada originalmente em 1892, por Afonso Pena, mas foi desativada em seguida. Ressurgiu em 1925, no governo de Fernando Mello Viana, e permaneceu em circulação até o primeiro semestre de 1940, quando sua produção e circulação e a distribuição foram interrompidas em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Voltou a circular em 1946, mas se extinguiu em 1971, no governo de Rondon Pacheco (Biccas, 2008).

primário, publicar trabalhos, quando houvesse interesse didático; e, outra informativa, para a publicação de fatos e ocorrências locais, nacionais e estrangeiras, dados estatísticos relativos à instrução e atos oficiais (Revista do Ensino, 1925).

Repercutir as reformas educacionais com vistas ao desenvolvimento do país foi o mote da imprensa pedagógica à época e, conseqüentemente, formar os professores a partir dos métodos e práticas considerados modernos. A organização das revistas compreendeu seções com finalidades práticas, atos da diretoria geral da instrução, lições de coisas e questões gerais relacionadas a ensino, desenvolvimento infantil e aprendizagem, de forma a visibilizar os saberes modernos. Vale ressaltar que o público-alvo das mensagens dos impressos era composto por docentes considerados agentes privilegiados das reformas.

Tais periódicos constituíram uma dinâmica de atualização dos conteúdos e formas de fazer a educação escolar, com base nos pressupostos da pedagogia moderna. Paralelamente, buscaram a harmonização das práticas entre os territórios local, regional, nacional e internacional, para visibilizar os novos conhecimentos e influenciar a atuação de professores mediante pressupostos e conceitos educacionais ativos. Sob diferentes maneiras, veiculavam as ações desenvolvidas em escolas modelares de outros estados e do exterior, como estratégia de convencimento. Nesse sentido, os dizeres sobre a educação física nas revistas perpassaram a intenção de intervir no indivíduo de forma globalizante e integral, ao se particularizarem conforme o discurso educacional que reverberou na inserção da disciplina na escola, sob perspectivas variadas de projetos formativos a serem abordados no decorrer deste estudo.

O contexto de circulação das revistas tem sido apontado como tempo de efervescência pela historiografia da educação brasileira, com intensificação do debate sobre a importância da escolarização das classes populares e a deflagração de um movimento político-pedagógico e cultural em prol da democratização da educação. Uma das modificações advindas desse processo foi a admissão da educação física no currículo escolar, devido à especificidade no trato com o corpo e à indispensabilidade deste último no projeto de educação<sup>5</sup>.

Até as primeiras décadas do século XX, a escola e, conseqüentemente, a educação física, ainda eram restritas a uma pequena parcela da população brasileira. Ao mesmo tempo, a fim de

---

<sup>5</sup> Esse processo, do qual trataremos na seção 2, foi elucidado por Nagle (2001) com base em dois conceitos: entusiasmo pela educação, relativo ao movimento político-pedagógico que correlacionou participação popular por meio do voto e da escolarização, com a convicção de que era preciso difundir a escola primária para ser possível a realização do voto popular, até então proibido aos não letrados; e otimismo pedagógico, no qual a educação é percebida como a principal solução para os males do Brasil. Com isso, houve a problematização dos modelos pedagógicos fundamentados em diferentes ideias do movimento Escola Nova, cujos princípios foram o respeito ao interesse e as necessidades da infância.

solucionar essa e outras urgências sociais, a educação foi tratada como central, pelo menos sob o ponto de vista do discurso, em uma grande campanha cívica com o propósito de moralizar e modernizar os costumes dos brasileiros.

Sob diferentes argumentos que entrecruzavam saúde, civilidade e moralidade, a educação física emergia como elemento do discurso modernizador e instrumento de materialização do ideal de formação humana integral propalado pelo movimento Escola Nova.

## 1.2 PREMISSA E OS PRINCIPAIS CONCEITOS

A partir das reflexões sobre o processo supramencionado e ao considerarmos as revistas pedagógicas catalizadoras dos acontecimentos e reveladoras das condições de possibilidade do que se pretendia enquanto educação física – uma vez que divulgam temas, problemas e políticas como modeladores da realidade –, escolhemos analisar as estratégias discursivas sobre a disciplina no impresso pedagógico. Baseamo-nos na premissa de que ela fez parte da estratégia de intervenção social, sintonizada com a produção de novos valores, comportamentos e costumes para as transformações sociais necessárias à entrada do Brasil na modernidade.

Para isso, operamos conceitos foucaultianos como “acontecimento”, “disciplina”, “biopolítica”, “normalização”, “poder” e “emergência”. Os processos ligados à modernização são ocasiões em que diferentes poderes e objetos, daqueles até então existentes, emergem de forma privilegiada e autorizada a atuarem na produção de verdades e, sob o ponto de vista mais amplo, recebem uma função normalizadora da vida e dos processos socioculturais. Em outras palavras, tais termos permitem situar a educação física como disciplina que emerge no limiar da modernidade, ao dobrar o conhecimento entre os séculos XVII e XIX, com o surgimento de novas perspectivas que transformaram o homem em objeto central de saber. Portanto, sob uma nova episteme moderna, atinente à passagem de um certo tipo de empiricidade para outro, apareceram o saber biológico e as ciências humanas, com a consequente modificação das tecnologias de poder até então existentes.

Por um lado, no entrecruzamento entre os diferentes discursos de ordem biológica e das ciências humanas, devemos demonstrar os mecanismos que permitiram à educação física se constituir como verdade sobre a manutenção da vida e a produção de uma forma de exercê-la, ativa e útil e, no limite do discurso, transformada/regenerada em suas energias biológicas, sociais e culturais. Por outro lado, tais conceitos nos permitem abordar as relações de forças que ordenam internamente o objeto para compreendermos os mecanismos de seu



funcionamento. Ademais, podemos deslocar a análise da educação física como dispositivo disciplinar para inseri-la como instrumento de governabilidade, mas sem desconsiderar as forças incidentes na transformação do “corpo dócil e útil” (Foucault, 2005).

### 1.3 O CONTEXTO DO OBJETO DE PESQUISA

Nas primeiras décadas do século XX, impulsionada por meio das reformas educacionais difundidas pelo Brasil e sob os princípios da Escola Nova, a educação física comportou um sentido pedagógico. Ela se tornou componente curricular e inaugurou um consenso sobre a sua utilidade como conhecimento escolar, assim como as bases para a formação de um campo profissional específico.

Condições sociais que demarcaram o interesse pela escolarização popular da educação física em nosso país foram evidenciadas por Soares (2004) em “Educação física: raízes europeias e Brasil”, ao demonstrar que a preocupação com a degenerescência social e o discurso científico traduzido pelos médicos foram determinantes à admissão da educação física no currículo escolar – juntas, higiene e educação poderiam propiciar transformações na saúde e na cultura brasileira, promover o desenvolvimento e permitir o progresso. Assim sendo, destacam-se a influência do pensamento médico e das teorias raciais na conformação desta disciplina; a visão biológica que perpassou as intenções políticas que contribuíram para a sua associação à moralização sanitária; e a intenção de fortalecimento do caráter e da formação de novos hábitos, relacionados à vida urbana e ao trabalho industrial.

Tal estudo se tornou referência basilar para a compreensão histórica da educação física, em especial nos cursos de graduação, ao figurar como parte dos programas de ensino de diferentes disciplinas e subsidiar outras investigações. Ainda que tenha privilegiado a análise do discurso médico-higienista, tangenciou influências que incidiram sobre a referida disciplina e, sob o ponto de vista da pesquisa histórica, abordou-se a possibilidade de interrogar a naturalização com a qual os estudiosos associa(ra)m a educação física à higiene, moral e eugenia (Soares, 2004).

Nesse sentido, consideramos o discurso médico-higienista uma dimensão privilegiada do pensamento científico, entre os séculos XIX e XX, em que certo número de práticas e de objetos lhe foi associado e genericamente atribuído até as primeiras décadas do século XX, quando se reordenou o campo médico. Aqui se destaca a relação estabelecida entre a prática política e o discurso médico no *status* atribuído ao médico, que se tornou titular – não apenas

privilegiado, mas quase exclusivo – de dizeres, prescrições ou autorizações e práticas relativas ao trato com o corpo (Foucault, 2005).

O senso comum da educação física – de que os médicos higienistas imprimiram à disciplina um caráter científico e legitimador – concorre para a manutenção de algumas ideias explicativas e limitam a perspectiva de que a história deve problematizar as ideias e recolocá-las sob diferentes fontes e lentes interpretativas<sup>6</sup>. Conforme Paiva (2004a), a disposição pedagógica da educação física não somente permitiu e favoreceu a sua escolarização, como também foi um dos elementos que corroborou a construção de uma especificidade, ou seja, ao tornar uma disciplina escolar, a educação física pôde aspirar à categoria de disciplina acadêmica.

Essa perspectiva permite considerar o “pensamento médico” o correlato de um processo mais amplo, ao qual outros discursos se associaram e se redefiniram como suporte para positivar a educação física como um saber entrecruzado pelas ciências sociais e biologia. A isso implica o argumento de que as condições para o surgimento de tal disciplina como prática discursiva se define pela possibilidade de utilização e apropriação oferecidas pelo discurso de normalização dos diferentes modos de vida, especialmente fomentado com a escolarização nas primeiras décadas do século XX.

De fato, a imprensa pedagógica constituía parte da estratégia das reformas educacionais no âmbito dos estados brasileiros, ao passo que repercutiam a lei e, conseqüentemente, contribuíam à conformação do discurso educacional enquanto norma, ao propiciar a circulação de prescrições didático-pedagógicas, modelos metodológicos, marco regulatório da educação, dentre outros textos para normalizar as práticas de ensino-aprendizagem. Essa estratégia intentava alcançar os professores em diferentes rincões dos estados, além de outros agentes escolares e demais interessados pela escolarização da educação. Ao mesmo tempo, a utilização do impresso como fonte e objeto da pesquisa histórica se situa como parte de uma tradição ainda recente que acompanhou a renovação de temas, problemáticas e procedimentos metodológicos da história (Luca, 2008).

No Brasil dos anos 1960, por exemplo, conforme Luca (2008), o jornal fora geralmente utilizado para obter dados de natureza econômica e demográfica. A partir do desenvolvimento da história da imprensa, uma nova percepção sobre o jornal surgiu nos anos 1970 e permitiu

---

<sup>6</sup> Paiva (2004a, p. 24), ao problematizar a questão da identidade da educação física brasileira, a partir das formulações presentes na historiografia desse campo, afirma que “o senso comum não é necessariamente pejorativo ou desqualificado. O que se coloca como problema é que ele cristaliza fenômenos, tomando-os “coisas dadas”, o que por vezes inibe a perspicácia para interrogá-las”.

problematizar a importância da imprensa como objeto de investigação, sobretudo por considerá-la instrumento de manipulação de interesses e da intervenção na vida social. Com base em diferentes tendências de trabalhos científicos e perspectivas, além da organização de arquivos e da produção de séries documentais por diferentes centros universitários, se pôde problematizar variados temas, em que a imprensa representou a fonte ou o objeto de estudo.

No campo da pesquisa histórica em educação, Catani (1996, p. 117) evidencia que:

[...] as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional.

Formulações se basearam no entendimento de que a imprensa periódica especializada contribui para a conformação e apreensão do campo educacional; logo, seu escopo pode ser considerado na interface entre produto e produtora de um campo. Sob outra perspectiva, Bastos (2002) destaca a função mediadora cultural e ideológica da imprensa pedagógica, uma vez que esta última opera intenções, organiza relações, disciplina conflitos, fixa sentidos, constitui verdades e divulga saberes que modelam o público leitor. Assim sendo, é objeto relevante de pesquisa, por propiciar um espaço público por meio do discurso social e simbólico entre o público e o privado.

Tendo em vista as considerações supracitadas sobre o impresso pedagógico como fonte e objeto privilegiados de pesquisa e com base nas análises de Michel Foucault sobre o discurso, podemos considerar que as iniciativas de produção e circulação do discurso mediatizados pelo impresso pedagógico perpassam o crivo do poder constituído, com vistas à normalização das formas de vida. A perenidade (ou permanência) expressa as condições de possibilidade da existência e a força influenciadora de suas ideias em espaços temporais demarcados.

Catani (1996, p. 118) sublinha duas diferentes possibilidades para desenvolver pesquisas com a (e a partir da) imprensa pedagógica, em que uma “visa a estabelecer uma história serial e repertórios analíticos destinados a informar sobre o conteúdo dos periódicos, classificando-os, registrando seu ciclo de vida, predominâncias ou recorrências temáticas”; e a outra se orienta “pelo estudo específico e ‘interno’ ao próprio periódico e sua produção”.

Diante disso, esta pesquisa se situa na segunda perspectiva, uma vez que considera os periódicos educacionais “núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de constituir e divulgar discurso legítimo sobre as questões de ensino” (Catani, 1996, p. 118).

Compreendemos que, ao enfocarmos os periódicos educacionais, é possível caracterizar de modo mais amplo a recorrência de temas e ideias sobre a educação física.

Em contrapartida, Catani (1996, p. 121) adverte que tratar a análise temática por meio do impresso pode limitar “o aprofundamento sobre as condições específicas de produção nas quais os discursos são gerados”. Para equacionar tal questão, ao longo das seções, atemo-nos à contextualização das realidades educacionais expressas pelas fontes e à identificação dos interlocutores do discurso. Ao reconhecermos a imprensa como suporte material dos enunciados e, por conseguinte, constituinte do discurso pedagógico da época e, em particular, do discurso sobre/da educação física, compreendemos que a imprensa se firma como expressão material do discurso, não somente por definir o sistema de enunciabilidade do acontecimento discursivo e de seu funcionamento, mas também por diferenciar os discursos em sua existência múltipla e os especificar na própria duração, ao circunscrevê-los em um espaço-tempo específico para, enfim, revelar as condições de seu aparecimento.

Enunciados são modalidades particulares de existência e unidades descritíveis do discurso que possuem funções enunciativas e colocam unidades diversas em jogo – podem coincidir com frases, proposições, fragmentos de frases, séries ou quadros de signos, jogos de proposições ou formulações equivalentes. Por sua vez, a função enunciativa coloca as unidades em relação com um campo de objetos e, por meio do enunciado, pode-se tornar conhecível o campo de exercício de uma função enunciativa e apreender o jogo das formações discursivas e as condições de aparecimento do objeto do discurso, ou seja, aquilo que o permitiu existir, independentemente do sujeito (Foucault, 2007).

Assim, consideramos o impresso pedagógico um objeto potencialmente revelador do discurso sobre a educação física, por ancorar o conjunto de condutas, singularidades e desvios passíveis de serem mencionados pelo debate educacional. Tendemos a refletir pontos de articulação com outros discursos práticas veiculadas nas primeiras décadas do século XX que não são, necessariamente, discursivas ou pedagógicas. Particularmente, definimos o período entre 1925 e 1935 como recorte da pesquisa, porque expressa um momento profícuo no debate sobre a admissão da educação física no projeto de escolarização brasileiro. Apesar de sabida da relação das instituições médicas e militares enquanto produtoras da realidade dessa disciplina, há uma multiplicidade de fontes ainda inexploradas que nos permitirão novas balizas para a reflexão sobre tal conhecimento como parte das expectativas de formação do cidadão moderno.

Como principal fonte desta pesquisa, a imprensa pedagógica se justifica pelo fato de o debate educacional produzido nas primeiras décadas do século XX se especializar *pari passu*

da organização e ampliação da escolarização do povo – a produção discursiva veiculada nesse contexto, inclusive, atravessa o tempo e reverbera diferentes intensidades e matizes do debate contemporâneo. Sob a perspectiva analítica, revisitar o discurso educacional remete ao nosso processo de produção de humanidade, cidadania e formação profissional continuada.

Todavia, o recorte não é considerado definitivo, tampouco válido de forma absoluta, pois se trata de um delineamento com base na historiografia da educação física e nas fontes, o que deve possibilitar o aparecimento de relações que, potencialmente, suprirão os limites do estudo. Além dos periódicos “A Escola Primária” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino” (1925-1940, 1ª fase) que, respectivamente, circularam no RJ, em SP e MG, as leis, os decretos, os anais de congressos, entre outros documentos constituem fontes de pesquisa que auxiliaram na elucidação do objeto.

Para escolher tais impressos, consideramos que, ao projetarmos o olhar aos estados que se colocaram à frente nas articulações político-econômicas e educacionais à época, poderíamos encontrar relações numerosas, densas e descritíveis sobre o modo de existência do discurso que envolveu a educação física. Sob a forma digital, os periódicos se encontram disponíveis em acervos e arquivos públicos, como “A Escola Primária” na hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), a “Revista do Ensino” no Arquivo Público Mineiro e a “Revista Escolar” no Arquivo Público de SP. Cumpre afirmar que, anteriormente, levantamos um conjunto de revistas pedagógicas que circularam nas primeiras décadas do século XX, checamos a periodicidade em que vigoraram e avaliamos a viabilidade de serem tomadas como fontes desta pesquisa.

No conteúdo impresso, destacamos os preceitos educacionais, as instruções teórico-metodológicas e as práticas educacionais modelares para o ensino da educação física para análise, assim como seus interlocutores e as perspectivas autorizadas a comporem o curso das reformas educacionais que conformaram as práticas discursivas sobre a disciplina e corroboraram a normalização do discurso sobre a vida em geral e a educação em particular. Em suma, a potencialidade expressa pelas fontes engendra um cenário de desafio pedagógico, ao mesmo tempo em que anuncia perspectivas educacionais inovadoras, a exemplo da educação física.

A organização da pesquisa se centra na descrição e análise do discurso que fundamentou a constituição da educação física como dispositivo de normalização de uma nova forma de existência. Nesse caso, mobilizamos princípios organizativos e conceitos que incluem o detalhamento das formações discursivas para opô-las umas às outras na simultaneidade em que

se apresentam, a fim de relacioná-las em relação a aspectos específicos e, conseqüentemente, distingui-las das que não tiveram o mesmo calendário e estabelecer as correlações discursivas que deram suporte à disciplina como dispositivo de normalização.

Frente ao exposto, consideramos a hipótese de pesquisa de que os acontecimentos discursivos sobre a educação física, veiculados pela imprensa pedagógica, levaram a fixá-la como componente do currículo da educação primária e campo emergente de intervenção profissional. Isso a conjurou aos poderes em voga, assim como aos demais saberes considerados pertinentes à organização e ao controle da vida, de acordo com o controle e a estimulação do corpo.

No que se refere aos saberes apresentados pela educação física no impresso pedagógico, podemos destacar a pedagogia, a psicologia, a biologia e a economia que fundamentam e permitem a sua existência; e as práticas relacionadas às instituições militares, aos cuidados com o corpo e seus usos, com vistas à promoção da saúde, às atividades rítmico-expressivas corporais, aos jogos, à cultura escolar e à própria arquitetura. Pontuamos que tais elementos circunscreveram essa disciplina ao projetarem o espaço e determinarem seus usos.

Essa nuance se embasa na reflexão sobre história da educação física, mas sem desconsiderar a reflexão epistemológica, visto que a constituição da disciplina escolar e acadêmica tem expediente comum nas primeiras décadas do século XX. Além disso, busca superar a apresentação de um quadro que privilegia o discurso sobre as influências europeias e norte-americana, com destaque à participação médica, militar e, por conseguinte, ao higienismo e ao eugenismo, assim como à influência dos métodos ginásticos europeus, com o escopo de expressar uma nova leitura histórico-social.

Para tanto, coadunamos os pressupostos de Bracht (1999), que concebe a educação física como campo de conhecimento entrelaçado por contribuições advindas de outros campos; Góis Junior (1998), que sugere tal disciplina refletida conforme as forças que engendram as condições de possibilidade para sua existência enquanto disciplina acadêmica, mais do que meras influências do campo médico, militar e de esportistas; Paiva (2004a), para quem a “causa” da educação física, nas primeiras décadas do século XX, compreende a relação entre a segurança nacional e escolarização, duas dimensões que justificam o interesse de efetivação da disciplina; e Pardo e Rigo (2000, p. 47), que abordam a “educação física como um campo de positividade, forjado nos embates, nas lutas intrínsecas entre os diferentes saberes que a constroem”.

Essas acepções permitem formular que a causa educação física congregou esforços, ainda que tenham se desdobrado em diferentes projetos/proposições concorrentes entre si. Em comum, partícipes e instituições tinham a convicção de que a educação, como questão nacional, não poderia prescindir a educação física como dimensão do projeto de formação do cidadão. O trato sistematizado da dimensão corpórea e o processo educativo, sob a perspectiva de modernização da educação e, portanto, da sociedade, teriam convergido para uma tendência diferencial da referida disciplina em relação aos demais saberes escolares, visto que consubstanciou uma nova positividade ao corpo e colaborou com a conformação do movimento na escola e do exercício físico como necessários à vida.

Ou seja, na tensão entre corpo e mente, disciplinarização e fruição, lazer e trabalho, missão e profissionalização, o processo de ensino da educação física expressou uma finalidade entrecruzada por variados discursos, cujos pontos de contato decorreram de problemas geradores como saúde, moral e estética-nacionalista. Por um lado, representavam uma estratégia de disciplinarização; por outro, meio de liberação e potencialização do corpo para a ação transformadora de si e da sociedade, ao realizar o fortalecimento físico e moral e admitir o gosto pelo movimento.

Salientamos que esse processo operou uma correlação entre instituições discursivas e práticas, a fim de normalizar as relações sociais. Para tratá-lo, encaramos a educação física sob uma multiplicidade de sentidos que a caracteriza como questão sociocultural e econômica, compreendida na trama da tecnologia disciplinar do corpo e da tecnologia de regulação da vida. Há, pois, a articulação entre os mecanismos que atuaram com efeitos individualizantes (como o discurso disciplinar) e globalizantes, nos quais o corpo representa um processo de conjunto (discursos de moralização, por exemplo).

O horizonte da análise se dirige à captura do emaranhado de interpositividades, com possíveis pontos de entrecruzamentos, dissensos e/ou concorrências, no sentido de demonstrar a multiplicidade do discurso associado à educação física. Isso é feito sem reduzir a sua diversidade, no intuito de compreender como a disciplina constituiu um dispositivo de poder e quais estratégias discursivas foram utilizadas pela imprensa pedagógica para a normalização.

Assim, estabelecemos seções para: 1º) analisar o delineamento da noção de educação física no discurso, tendo em vista os nexos que articulam a sua justificativa pedagógica nas revistas “A Escola Primária” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino (1925-1940)” e, conseqüentemente, visualizar as emergências que embasaram a positividade para serem conformadas na economia geral de poder; 2º) apresentar as reformas educacionais

processadas na década de 1920 em SP, RJ e MG como pressuposto para a normalização da educação física no entrecruzamento de acontecimentos que confluíram à centralidade da escola como instituição de transformação econômica e cultural do país; 3º) discutir os matizes do projeto de educação física, de acordo com discursos veiculados na “Revista Escolar”, de SP, e na “Revista do Ensino”, de MG, em vista das perspectivas, instituições e atores que tomaram parte na composição de referências para esse campo disciplinar; 4º) analisar o reordenamento da perspectiva de educação física por meio de alguns acontecimentos que convergiram para transformá-la em tecnologia de segurança articulada ao biopoder. Nesse sentido, reportamo-nos às deliberações do VII Congresso Nacional de Educação, realizado em 1935, para circunscrevermos as bases de fixação da educação física.



## 2 A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ECONOMIA GERAL DE PODER

Esta seção aborda a emergência da educação física na economia geral de poder e como discurso relacionado à biopolítica que, segundo Foucault (1999), se refere a uma forma de exercício do poder acerca da espécie humana, da regulação da sociedade por meio de políticas e práticas, assim como da produção de conhecimento sobre a vida e o corpo. Também evidencia a influência na formação de subjetividades, constituída no limiar de transformação das técnicas de poder centradas na gestão dos corpos e dos processos que visam às relações entre a espécie humana e o próprio meio.

Em particular, interessa-nos abordar a existência da educação física, ao produzi-la como disciplina e controle, associada a normas e padrões de vida considerados desejáveis ou aceitáveis para a sociedade brasileira das primeiras décadas do século XX. Para tanto, focalizamos os argumentos sobre a referida disciplina nas fontes, com base nos nexos que articulam a sua justificativa pedagógica. Ademais, apresentamos e analisamos as veiculações dos impressos pedagógicos “A Escola Primária” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino” (1925-1940) sobre a educação física e, conseqüentemente, o que se pretendeu positivar, negativar, desconstruir e censurar no tocante a ela.

Por emergência, compreendemos a finalidade que justifica o aparecimento de um objeto como a “entrada em cena” das relações de forças e sua irrupção – essa noção se opõe à ideia de origem que visa uma forma anterior e essencial (Foucault, 2000). Nesse sentido, a “educação física” emerge como termo amplo, com práticas ligadas ao cuidado e à moralização do corpo, a exemplo da ginástica, componente do currículo escolar e forma inicial da disciplina e que se encontra associada a outras emergências como o discurso, a biologia, a economia e a mentalidade liberal, promotora de comportamentos e gestualidades desejáveis.

Como questão educacional, está relacionada ao nascimento da higiene como disciplina, que passa a subsidiar o que era comumente denominado de cuidado ou conservação da saúde, sem ser um qualificador de saúde para se tornar um conjunto de dispositivos e saberes que favorecem e operam a sua manutenção. Tal mudança incidiu no *status* do médico, ao aproximá-lo do político, e corroborou a centralidade do saber científico como forma explicativa da existência humana e produtora dos códigos de eficácia corporal (Vigarello, 1996).

O higienismo, com as devidas diferenças entre o Período Imperial brasileiro e a República<sup>7</sup>, foi um dos elementos que incidiu sobre o debate educacional e justificou a admissão da educação física como saber escolar. Isso porque configurou uma possibilidade estratégica no discurso de superação das mazelas sociais, como parte da intenção de disciplinarização dos corpos e elemento legitimador da normalização da saúde individual e coletiva, assombrada pela percepção de degenerescência<sup>8</sup> entre o século XIX e XX.

## 2.1 ANTECEDENTES DA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Gondra (2004) considera que, com a criação das faculdades de Medicina do RJ e da Bahia (BA), em 1808, ambientou-se a tomada de consciência sobre a insalubridade das cidades, o controle das doenças e a necessidade de organização pública de um sistema de atenção à saúde. Tal conjuntura demarcou uma nova orientação para a medicina, ao passo que deflagrou a produção de autoridade e da legitimidade do saber médico sobre o cotidiano das populações urbanas e permitiu as condições de possibilidade para os discursos centrados na formulação de projetos de reordenamento, regulação e civilização das cidades e proposições que efetivos entre o século XIX e o início do século XX.

Nessa perspectiva, as teses médicas, condição para obter o título de doutor na Faculdade de Medicina de RJ e BH, defendidas entre 1840 e 1900, revelavam a emergência de uma mentalidade higienista que, dentre outras práticas e comportamentos, promoveu a difusão dos exercícios físicos no contexto educacional e demarcou a relação entre “educação physica” e higiene, ao lhes atribuir a mesma ideia. Com isso, a relevância da ginástica fora considerada de acordo com o conjunto de preceitos higiênicos observado pelos médicos e a noção de “educação physica”, que ainda se referia a um sentido amplo<sup>9</sup> (Costa; Santos; Góis Junior, 2014).

---

<sup>7</sup> Nas fontes de pesquisa relativas aos periódicos educacionais aqui utilizados, quando anunciada a higiene enquanto fim para a educação física, ao menos duas acepções parecem presentes; uma mais comum à primeira década do século XX, com conotação moral e que visa ao combate de costumes e práticas relacionados à degenerescência; e outra decorrente das reformas educacionais deflagradas a partir de 1920 e mais sintonizada com a biologia, ao se relacionar com a promoção da saúde.

<sup>8</sup> “O higienismo do séc. XIX teve consequência de longo prazo em termos de políticas públicas e na constituição de um corpo de profissionais atrelado ao ideário da saúde. Seus diagnósticos e argumentos ajudaram a legitimar a presença do Estado no campo da saúde pública, mas também no campo educacional” (Costa; Santos; Góis Junior, 2014, p. 273-274).

<sup>9</sup> “Educação physica”, entre o período oitocentista e as primeiras décadas do século XX, referia-se aos cuidados com o corpo pautados na higiene. Somente com as reformas educacionais das primeiras décadas do século XX e com a necessidade de circunscrever o seu saber, a educação física passou a ser vistas como disciplina escolar, ao passo que a ginástica, em sua forma primária, se tornou o principal conhecimento. Trataremos melhor essa questão no item subsequente.

A ação propriamente fisiológica dos exercícios físicos foi explorada pelos médicos somente ao final do período oitocentista, quando novos conhecimentos foram experimentados em laboratórios brasileiros e a medicina se tornou científica de fato. Até então, os benefícios orgânicos apareciam nas argumentações médicas articuladas aos benefícios intelectuais e morais da ginástica (Paiva, 2004b).

Os discursos sobre a “educação physica” veiculados nas teses médicas produzidas no âmbito da Faculdade de Medicina do RJ preconizaram uma reforma da educação na Corte Imperial, balizada pela representação de formação integral. Havia a convicção de que, por meio das práticas corporais, seria possível “atingir os objetivos de disciplina, regeneração, força e moralização dos/pelos corpos” (Gondra, 2004, p. 344).

Práticas corporais em escolas brasileiras foram introduzidas pioneiramente entre 1836 e 1850 no RJ, como parte da formação da elite e por meio de iniciativas apresentadas como “avançadas e em sintonia com as novidades do continente europeu” (Melo, 2018, p. 23), em que se sobressaíram a dança, a esgrima, a natação, a equitação e os jogos. A princípio, essas manifestações foram preconizadas por professores estrangeiros e compuseram o conjunto de transformações relativas à modificação dos costumes e, particularmente, à admissão de novos usos do corpo, assim como à intenção de conformar por parte de uma elite nacional influenciada por diferentes modelos educacionais europeus (Melo, 2016).

Soares (1994) ratifica que, ao final desse período e por meio do discurso sobre a ginástica, visava-se transmitir ao povo valores como a urbanidade, além da responsabilidade pela saúde e adesão aos pressupostos do trabalho moderno, e, consequentemente, da autodisciplina demandada por ele. Na elite intelectual, pensava-se que intervir na educação do povo e, portanto, na educação física, era condição para transformar o comportamento e a cultura.

Nesse prisma, as condições de possibilidade<sup>10</sup> levaram a higiene a se converter em estratégia de modernização, e a educação física, em instrumento de intervenção médico-higienista. Os discursos em torno do bem-estar e o poder transformador da educação foram associados aos interesses políticos e às demandas sociais de inserir práticas higiênicas no cotidiano da população, capazes de realinhar os corpos e impingir-los de uma potência disciplinar regeneradora por ações estatais que privilegiassem a escola como meio de economia mais ampla, coletiva, contínua e compulsória.

---

<sup>10</sup> Sob a perspectiva das práticas e representações, Paiva (2003) demonstra como os médicos produziram os discursos que tornaram a educação física escolarizável no século XX.

Desse modo, o Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais (MG), realizado em 1927 pelo governador Antônio Carlos de Andrada e pelo secretário de instrução, Francisco Campos, objetivava subsidiar a reforma educacional mineira ao tematizar a higiene e a educação física como congêneres. Dentre os oito temas debatidos em torno dessas questões no evento, quatro se referiram à higiene, quatro, à educação física e um, inserido neste último tópico, à viabilidade de admissão do escotismo como meio de educação física e moral na escola primária.

Questões particularmente relativas à educação física serão tratadas em outro momento, mas destacaremos as perguntas que orientaram o debate sobre a higiene no evento, a saber:

Dada as nossas condições de meio, como organizar um serviço eficiente de inspecção escolar?

Deverá a inspecção medica estender-se ao corpo docente e ao pessoal administrativo das escolas?

Como formar um corpo de enfermeiras escolares eficientes?

Quaes os meios mais convinháveis para que se inculquem nos escolares os meios sadios de hygiene individual e para que forme nelle a consciência sanitaria (Revista do Ensino, 1927, p. 499-502).

Tal congresso pautou a nova organização do ensino primário no estado, com base na problematização de ações sobre a realidade política e social da região, Isso incluía pensar a condição de possibilidade para a realização desse “braço” do saber médico, isto é, a higiene respaldada pela economia e entrecruzada pelas intenções de disciplina<sup>11</sup> dos corpos e de organização da vida em geral por meio da produção de uma consciência sanitária, condição para se viver mais e melhor.

Nas conclusões do congresso sobre a constituição de hábitos higiênicos e a formação de consciência sanitária dos educandos da educação primária de MG, esse processo ocorreu com a positivação de comportamentos considerados higiênicos e a negativação daqueles que pudessem comprometer a vida individual e comunitária. Cria-se, então, uma disposição geral no âmbito do discurso que converge para o interesse de regulamentação da vida:

I. Para incutir nas creanças habitos de hygiene, deve-se generalizar cada vez a prática dos preceitos usados nos pelotões de saude, resumindo-os o mais que fôr possível.

II. Para formar a consciencia sanitária, devem-se dar gradativamente e de accordo com o desenvolvimento intellectual das creanças, informações

---

<sup>11</sup> “Disciplina refere-se à organização em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidades, como uma técnica de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante sistemas de vigilâncias, de hierarquias, de inspeções e de relatórios” (Foucault, 1999, p. 288).

summarias sobre as doenças que, podendo aggredil-as, possam ser evitadas pela pratica da hygiene individual (Revista do Ensino, 1927, n. 22, p. 502).

Sobre o aspecto II das conclusões, continuamos nossa reflexão para situar a higiene como estratégia de modernização que pressupõe e firma a educação física como tecnologia do saber médico e instrumento de biopolítica – estes últimos, inclusive, se correlacionam por inúmeras razões.

Destacamos que, de um lado, há a complementariedade de ambas (higiene e educação física) na eficácia moralizadora, em que uma atua como estratégia, e a outra, instrumento de poder – elas se destacam, sobretudo, por seus fins práticos e enquanto balizas de comportamentos que dependem de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente e controle (como o medo da doença e da degenerescência) exercido sobre os corpos infantis. Por outro lado, a falta de higiene individual e de exercícios físicos se inserem e adquirem efeitos na população, uma vez que, pelos processos biológicos e socioculturais, os adoecimentos, em particular aqueles considerados previstos e, portanto, evitáveis, perturbam não somente o indivíduo, como também a população. Assim, “a degenerescência representa exatamente esse ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população” (Foucault, 1999, p. 301).

A esse respeito, a análise do discurso higienista na Paraíba da Primeira República nos permite associar a criação da cadeira de higiene, ao final dos séculos XIX e XX, como aspecto que contribuiu para reinventar cidade, em conformação com o ideário sanitário e a busca por modernização. Paralelamente, a cadeira de educação física surge como parte da reivindicação por uma cidade moderna, com a centralidade de introjeção de hábitos e de uma nova moral na ação higiênica dos corpos escolares (Cardoso; Calado; Sá, 2021).

Em MG, a criação da cadeira de exercícios físicos adveio da reforma do ensino primário de 1906, cuja principal novidade foi o advento dos grupos escolares. Tal reforma manteve a obrigatoriedade de realização dos exercícios físicos, prescreveu para essa cadeira um programa de ensino, estabeleceu tempo e previu espaço (Vago, 2002). Com isso, houve múltiplas intervenções do discurso sobre o corpo, em particular aquele em processo de escolarização, o que remete à constituição de uma pedagogia do corpo, sintonizada com as teorias higienistas e a introjeção de uma nova forma de vida relacionada ao urbano e, portanto, aos ritmos e gestualidades próprias de uma nova economia geral, entrecruzada pela intenção de disciplinar e regulamentar a vida em si.

De maneira geral, o período entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX corresponde ao desencadeamento de acontecimentos que tensionavam o governo e a economia. Mesmo que as cidades tenham vivido mudanças em diferentes escalas, tais ocasiões concorreram para a busca por salubridade, o que marca o nascimento da medicina social e o deslocamento da atenção estrita à doença e ao indivíduo para o espaço urbano e a admissão de novos usos e cuidados com o corpo. Nesse contexto, a higiene emergiu como principal elemento articulador da educação física na economia geral de poder.

## 2.2 A HIGIENE COMO PRINCÍPIO ORDENADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As 14 máximas presentes no texto “Noções de Educação Physica” representam ideias que repercutiram sobre a educação física nesse contexto, das quais seis se destacam por apresentarem sentidos relacionados à moralização sanitária e à saúde:

“Gymnastica é uma parte da medicina, que nos ensina o modo de conservar e restabelecer a saúde, por meio do exercício.”

“Uma gymnastica regular, methodica e progressiva além de desenvolver sem grande esforço as diversas partes do organismo, com perfeição e acentuada harmonia, torna o agil, forte, altivo, com a característica de quem possui a consciência do proprio valor physico.”

“Precisamos sanear o Brasil e, ao mesmo tempo, eugenisal-o, educando o povo nos sãos princípios da hygiene physica e moral.”

“A gymnastica é para o alumno um poderoso auxiliar da aprendizagem de todas as instrucções.”

“Uma boa educação physica contribue, em grande parte, para os progressos intellectuaes e para elevar o nível moral de uma raça.”

“O corpo e o espirito devem ser objecto da mesma solitudine e o ser humano deve ser desenvolvido todo inteiro.” (Revista do Ensino, 1926, n. 14, p. 181-182).

Tais máximas podem ser consideradas “salutares princípios”, com base em um lembrete não datado acerca de determinados assuntos ou mesmo enunciados que envolvem ação colaborativa de quem o profere e dos receptores da mensagem, para haver o entendimento desejado. As ideias foram formuladas por diferentes autores e, ainda que não haja menção a eles e não tenham sido veiculadas no impresso, revelam significados a serem projetados e fixados sobre a educação física. O conjunto de sentidos ora atribuído comporta a formação integral, a saúde, a força e uma noção de progresso individual e coletivo, o que revela a intencionalidade de reafirmar a função social desse conhecimento (Revista do Ensino, 1926, n. 14).

Ao considerarmos a ginástica um poderoso auxílio a todas as aprendizagens, pela aplicação da figura de linguagem hipérbole, extrapolamos a sua finalidade explícita, ou seja, a melhoria das capacidades físicas, ao designá-la como meio para outros fins além dos propriamente ditos. Esse exagero linguístico é característico dos textos jornalísticos e do discurso educacional à época<sup>12</sup> e corrobora a finalidade útil da ginástica em relação aos saberes escolares em geral e aos fins sociais da educação, assim como a sua relação com a medicina, devido à possibilidade de conservar e restabelecer a saúde. Em outras palavras, os exercícios são considerados um meio de prevenir doenças e lograr saúde ao mesmo tempo, o que torna o exercício físico um fundamento para a saúde e a dimensão física como indispensável à plenitude humana.

Nesse entremeio, a máxima “Precisamos sanear o Brasil e, ao mesmo tempo, eugenisal-o, educando o povo nos sãos princípios da hygiene physica e moral” (Revista do Ensino, 1926, p. 181) reflete a compreensão de que os brasileiros estavam enfermos e que o estado teria relação com a nossa origem étnico-racial. Além disso, o argumento de que a educação pautada nos princípios da higiene física e moral se refere ao modo como se sanearia o Brasil confirma a educação física na ordem dos saberes escolares, assim como no reordenamento geral do país.

Esse reordenamento, ao qual se conectam as máximas supracitadas, diferencia e correlaciona as noções de higiene e eugenia e as inscreve em um sistema político de vida e morte, ao vinculá-las ao biopoder com o intuito de fazer viver determinados comportamentos e de censurar ou modificar outros. Faz-se emergir o racismo no discurso pedagógico como mecanismo fundamental de poder e uma questão de Estado que promove a distinção e a hierarquização mediante a apropriação de certo discurso evolucionista, o que “vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente raças” (Foucault, 1999, p. 305). Essa é a primeira função do racismo nas sociedades modernas: fragmentar e fazer censuras em um contínuo biológico a que se dirige o biopoder.

A relação do tipo biológico permite outra nova maneira para conceber o racismo, diferentemente da simples oposição expressa na relação guerreira em que, para viver, é preciso fazer morrer o inimigo. Trata-se “da morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou

---

<sup>12</sup> O discurso entorno da educação veiculado nas revistas pedagógicas foi considerado, pelos próprios agentes, “movimento de opinião, graças ao qual o Governo conseguiu manter, no primeiro plano de suas cogitações, o problema fundamental da educação” (A Escola Primaria, 1917, p.142). Essa percepção corrobora o argumento de Melo (1983) sobre a existência de um jornalismo opinativo no Brasil, que compreende duas características fundamentais: informação e opinião.

do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (Foucault, 1999, p. 305). Por um lado, o reconhecimento do racismo enquanto mecanismo de poder nas sociedades modernas implica situá-lo como articulador do discurso sobre a degenerescência e as formas de restringi-la conforme o processo de escolarização e, particularmente, por meio da disciplina de educação física, com vistas à transformação de indivíduos e da sociedade. Por outro lado – e ao mesmo tempo –, ao propalar o risco iminente da degenerescência, tal mecanismo conformou uma positivação sobre a educação física e de práticas corporais determinadas, assim como do ideal de vida ativa, alinhado a outros comportamentos e hábitos considerados salutaros.

Higienizar, modernizar e civilizar a nação expressaram as palavras de ordem que justificavam as intervenções urbanas e o discurso escolar, quando os tornou copartícipes do processo de modernização e estratégia do movimento higienista (Carvalho, 2009). Dentre as práticas de transformação, os discursos atribuídos às cidades focalizaram a adequação dos espaços para reduzir as endemias, promover o controle das populações consideradas perigosas e impulsionar a modernização.

Por endemias, Foucault (1999, p. 290-291) considerou:

[...] a forma, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população. Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais frequente, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. Em suma, a doença como fenômeno de população: não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói permanentemente, a diminui e a enfraquece.

Representações como a da doença como fenômeno de população que diminui a força produtiva se enredam na cultura e, paulatinamente, corrompem e deterioram a vida. A partir do século XVIII:

[...] trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior de higiene pública, que permearia, sob forma de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população, com recursos de administração dos tratamentos médicos, de centralidade da informação, de normalização do saber (Foucault, 1999, p. 290-291).

Nesse processo se constitui a produção de uma verdade sobre a correlação entre higiene e educação física, qual seja: “a hygiene e a educação physica devem estar intimamente ligadas,



dando em resultado – uma, a saúde, e outra, o poder muscular” (Revista do Ensino, 1926, p. 274). A educação física foi requerida pela eficácia higiênica e como condição para uma formação mais ampla e parte do contexto de positividade da saúde. Juntamente aos argumentos sobre a prevenção e controle das doenças endêmicas, a regeneração da raça e a imposição de uma ordem disciplinar, considerou-se o índice de robustecimento como articulador de uma nova moral laicizada e preconizada pela promoção da saúde.

Tendo em vista a higiene como elemento articulador entre saúde e educação, parte do conjunto constitutivo da medicina e, portanto, da técnica política de intervenção que incide sobre a população (Foucault, 1999), formulamos que a educação física, sustentada pela higiene, emerge no discurso das primeiras décadas do século XX como um instrumento capaz de incidir tanto sobre o corpo como no meio social e no ambiente, em defesa da sociedade. Ao comunicar tal disciplina como conhecimento de interesse escolar, sob o risco iminente da degenerescência e da anormalidade, combatidas e propaladas pelos discursos autorizados e sob o interesse de prevenção mediante a moralização da relação dos indivíduos com o corpo, operamos enfim uma tecnologia que visa assegurar a vida da população.

No que se refere ao ideário relativo à higiene e comumente denominado como “movimento higienista”, que envolveu diferentes interlocutores a partir do século XIX no Brasil, Góis Junior (2003) esclarece que tal autoridade se embasa nas teses científicas que comprovavam a urgência de intervenção da sociedade nos problemas da população. Desse modo, a ciência passa a determinar as formas de cuidado com o corpo, em um projeto de mudanças de hábitos e da educação do corpo.

De acordo com o referido autor, as diferentes correntes do movimento higienista almejavam o estabelecimento de normas e hábitos para conservar e aprimorar a saúde coletiva e individual. Ademais, fomentaram preceitos com uma multiplicidade de ideias e influências, visto que expressaram diferentes proposições políticas e formas de intervenção relativas desde a defesa da democratização, da saúde e da educação até a regulamentação de casamentos, esterilização e segregação nas correntes influenciadas pela eugenia (Góis Junior, 2003).

No âmbito estrito das discussões sobre a educação física, Góis Junior e Lovisolo (2005) identificam duas concepções teóricas do movimento higienista que foram reproduzidas na área nos anos 1930: galtoniana, representada por Waldemar Arenó e baseada na perspectiva de regulação do casamento e na esterilização de doentes como meios para o embranquecimento racial; e lamarekista, abordada por Fernando de Azevedo e que buscava no Estado uma atitude construtivista para otimizar as condições de vida da população.

Ambas as concepções geraram compreensões distintas sobre a finalidade da educação física. Na primeira, defendida por Areno, sustentava-se a educação física como parte da formação integral, em que as características adquiridas pelos exercícios físicos não poderiam ser transmitidas às novas gerações; e a segunda, preconizada por Azevedo e orientada inicialmente pelos ideais de Lamarck desconsiderados atualmente, repercutiu e influenciou as propostas educacionais, uma vez que colocava a educação física como instrumento de higiene (Góis Junior; Lovisolo, 2005).

Nas fontes analisadas, pensamos que não havia intenção de enquadrar a educação física sob a perspectiva propriamente lamarckista, o que não exclui a análise supracitada, mas sim a recolocar no quadro do movimento científico em que as disciplinas recém-criadas e suas técnicas ainda não apresentavam contornos muito evidentes. Com isso, as diferentes perspectivas discursivas por vezes se entrecruzavam para dar suporte de positividade à educação física e fomentar a importância de sua prática. Defendia-se, por exemplo que:

Continuada pelo espaço de algumas gerações, a cultura physica determinará o aperfeiçoamento da raça, avigorando o typo, cujo coefficiente de robustez é de impressionante inferioridade, actuando ainda vantajosamente sobre a educação moral e sobre o desenvolvimento intelectual. Não é, pois, um problema apenas do presente, é, sobretudo, um problema do futuro o da educação physica. Imediatamente, seus resultados seriam apreciáveis e vantajosos, pois que os exercícios physicos, constituindo o melhor repouso para a actividade intellectual dos alumnos, contribuem, no momento, mesmo em que são praticados, para um melhor rendimento do trabalho escolar; imediatamente agiria por sua influencia decisiva sobre a saude do allumno: remotamente determinaria a regeneração da raça (A Escola Primaria, 1931, n. 7, p. 76).

No excerto acima, a higiene é associada à cultura e ao desenvolvimento das funções orgânicas da criança, cuja centralidade perpassa a mudança de comportamento e o cuidado com o corpo individual e coletivo. Enquanto isso, o exercício corporal foi considerado “a manifestação mais aparente da vida” (Peixoto, 1915, p. 380).

Ainda, ao isolarmos outro enunciado – “Para fazer a raça forte e energica – Methodos de Educação Physica” (Revista do Ensino, 1926) –, representado em três veiculações do referido periódico, evidenciamos a expectativa sobre a disciplina e o entrecruzamento de perspectivas higiênicas para produção no discurso pedagógico que, ao mesmo tempo, articulou uma intencionalidade disciplinar e regulamentadora do corpo individual e da espécie humana. Afinal, como seria possível a produção de uma raça? Se não pelo discurso, talvez mediante

aspectos filo e ontogenéticos, isto é, determinações que envolvem a biologia e a cultura, o corpo individual e a população em sua relação com o meio ambiente.

Nesse ponto se ancora a educação física, sustentada por uma disciplina científica em que o potencial transformista almejou o corpo e a espécie, o indivíduo e a população, o comportamento enquanto fim mais imediato e a população como parte de uma economia geral de poder. Isso coaduna os preceitos de Góis Junior e Lovisolo (2005), pois, apesar das diferenças entre as abordagens higienistas que influenciaram a educação física no Brasil, os exercícios físicos possuíam finalidade útil para a saúde e as particularidades teóricas não afetaram o consenso quanto ao valor político e econômico da disciplina na formação do cidadão.

O argumento primordial citado por aqueles que tomaram parte da educação física corresponde à finalidade orgânica, ao valor cultural e à possível eficácia social. No quadro do movimento científico e político, tal disciplina foi evidenciada pela especificidade em operar o corpo, modificar ou restringir comportamentos, transformar funções orgânicas e redimensionar as gestualidades, com a potência de sensibilizar para formas mais ativas de relacionamento com a produção da vida e permitir o remodelamento das maneiras pelas quais a população se projetaria na cidade, consoante aos princípios da higiene e com vistas à saúde propriamente dita.

Trata-se, portanto, da difusão da educação física como elemento de higiene, mas sem ser o único argumento, e sim relevante, ao passo que comunicou, com base nos saberes científicos emergentes, a intenção de governo dos corpos para a vida ativa por meio de uma economia de informação sobre tal conhecimento. Esse discurso de vida ativa se pretendeu “encarnado nos corpos escolares” como parte da “movimentação físico-sanitária”<sup>13</sup>, em que a falta de educação física estaria associada com o não moderno e, portanto, à incivilidade.

Com ritmos e agendas distintas, tais demandas concorriam para a conformação de um Estado-científico<sup>14</sup> e, conseqüentemente, revelam os processos e as particularidades das transformações enfrentadas pela sociedade brasileira para se tornar republicana, bem como os

---

<sup>13</sup> Essa ideia foi apropriada da tese de doutorado de Fraga (2005), na qual ele analisa o discurso informacional sobre o Programa Agita São Paulo, que se tornou uma iniciativa nacional de promoção de atividade física, com repercussão e agenda internacional. Para tanto, o autor operou a noção de biopolítica informacional, em que o entendimento perpassou a compreensão do exercício da informação como uma das formas de governo dos corpos no mercado da vida ativa.

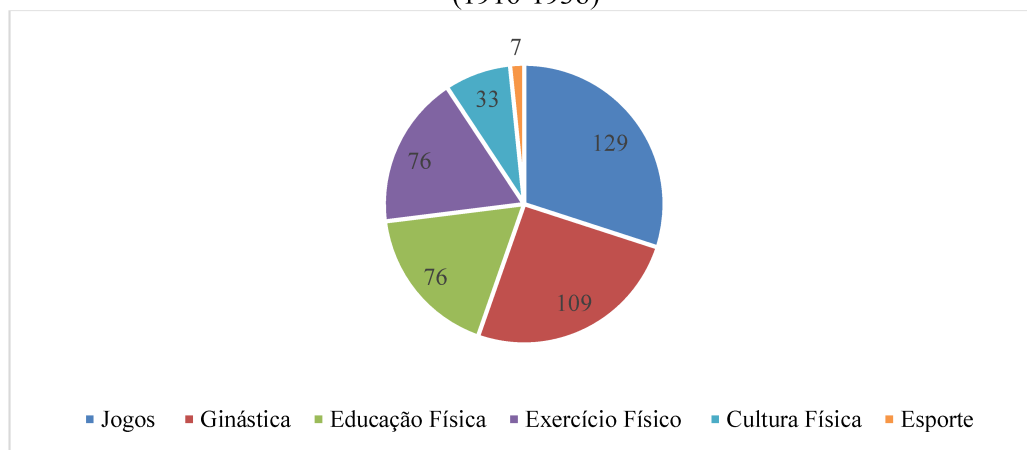
<sup>14</sup> A expressão “Estado-científico”, segundo Châtelet (2009), corresponde a um dado característico das sociedades modernas – a convivência entre o Estado e a ciência –, que institui uma ordem singular e radicalmente nova relacionada à crescente importância da ciência, até se tornar uma questão de Estado. Nesse caso, saber e poder se articulam e conformam uma nova mentalidade/sacralidade.

arranjos conformados entre o atraso e o moderno – evidentemente, tais questões, nas sociedades modernas, perpassam o discurso sobre a escolarização e, por vezes, traduzem e significam os diferentes projetos de formação humana. Nesse processo, a educação física, balizada pelo movimento higienista e pelas particularidades sanitárias e culturais à época, foi respaldada para compor o conjunto de saberes ofertados pela escola.

### 2.3 A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA VEICULADA PELA IMPRENSA PEDAGÓGICA

Para esta identificação, no início do século XX, focalizamos o periódico “A Escola Primária” (1916-1938), disponível no acervo da hemeroteca digital da FBN. Por meio da expressão “educação física” e de sua variante linguística “educação physical”, assim como de termos correlatos e, por vezes, gregários, como ginástica, cultura física, esporte, exercício físico e jogos, identificamos as diferentes ocorrências sintetizadas na Figura 1:

**Figura 1.** Ocorrência do termo “educação física e de termos correlatos na revista “A Escola Primária” (1916-1938)



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2022).

A identificação das ocorrências não pretende refletir a quantidade de textos sobre o tema, pois é comum, em um mesmo artigo ou editorial, operarem mais de um termo, seja como sinônimo, complementariedade, concorrência ou, ainda, em coexistência. Tal registro nos leva demonstrar a configuração do campo enunciativo da educação física, a correlação entre os conceitos que atuaram sobre ela, os possíveis laços de filiação e as discontinuidades. Inclusive, notamos a presença dos enunciados formulados ou não, mas que foram mobilizados de forma coexistente ou sucessiva, para evidenciarmos um discurso de verdade admitida sobre (e para) esse saber, cujos títulos dos textos inseridos no periódico são sintetizados no Quadro 1:

**Quadro 1.** A educação física na revista “A Escola Primaria” (1916-1938)

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
1917	1 e 12	Afranio Peixoto	I - Ideias e factos: O escotismo – escola de educação physica, intellectual, moral e civica
1917	3	Afranio Peixoto	I - Ideias e factos: A educação nacional Educação physica intellectual e civica e a defesa nacional
1918	6	Sylvio	II.- A escola Cultura Physica
1918	12	Frota Pessô	I - Ideias e factos Cultura physyca
1918	2-3	Dr. Arthur Magioli	A escola Sua influencia sobre a moral da criança
1918	2-3	Prof. Zelia J. de Oliveira Braune	Fim Primordial da educação
1919	7	Esther Pedreira de Mello <i>et al.</i>	II. - A escola A REFORMA DO ENSINO PRIMARIO
1921	6	Zulmira de Albuquerque P. da Cunha	Ensinar e educar
1921	6	Helena	Através das Revistas - O escolar preguiçoso
1921	11	Roca Dadal	Bibliographia
1922	8	F. Cabrita	Catecismo cívico
1923	4	Rui Barbosa	Ideias e factos: Da Educação Physica Parecer sobre a reforma do ensino primario
1923	7	Francisco Prisco	Ideias e factos- Livros didacticos
1924	12	Maria Stella	Cartas serranas
1927	11	Fernando de Azevedo	Ideias e factos: A Instrucção municipal
1927	2	Corina Barreiros	Crianças debeis Crianças anormais
1929	2	Moysés Saenz (Subsecretario da educação pública no México) Traduzido pela inspetora Celina Padilha	A educação rural no Mexico
1929	2	-	Bibliographia
1931	4	Raul de Faria	Educação Physica
1931	5	Francisco Prisco... capítulo do livro José Veríssimo e sua obra	José Verissimo O pedagogo
1931	7	Ilka Labarthe	Jogos educativos brasileiros e o seu papel, na educação physica sensorial da criança
1931	7	A.J	Educação Physica
1932	12	Professora Dulce Diniz (resumo de eleitura)	As escolas novas scandinavas
1932	1	Odina Muricy Resumo do livro	As escolas novas francesas e belgas

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
		de Antonio Ballesteros	
1932	6	-	O instituto de Hampton
1932	8	-	O departamento estadual de educação, no sul
1932	8-9	L.M.	A creança e os perigos a que está sujeita
1933	10	-	O systema escolar de uma grande cidade
1933	12	Dr. Octavio Ayres	Os exames de saude no Instituto de Educação
1933	3	E.	Justa Homenagem
1933	5-6	-	Centro de Educação do Exercito
1934	3-4	Dr. Massilon Saboia	Alguns aspectos da hygiene escolar
1934	7	Anisio Spinola Teixeira	A reconstrução educacional do Rio de Janeiro
1934	8-9	Dr. Renato Pacheco	Orientação pedagogica e hygienica na construcção de um pateo de recreio
1935	6	-	VII Congresso Nacional de Educação
1936	11-12	-	O Inquerito educacional (continuação)

Fonte: Fundação Biblioteca Nacional – BNDigital (2022).

Além das seções que abordaram a constituição de uma cultura física como parte do projeto civilizacional, que deveria ser desenvolvido dentro e fora da escola, notamos a especificidade da disciplina como parte da tessitura de uma nova disposição para o corpo no processo de escolarização e entremeada por outros conhecimentos constitutivos sob a perspectiva de formação integral em voga.

Geralmente, as ocorrências sobre a educação física e os termos correlacionados expressam o contexto de efervescência do debate educacional e a intersecção de práticas discursivas, com vistas à produção de costumes e referências culturais para a modernização da escola e da cidade. Ainda é possível perceber a emergência de uma noção de educação física enquanto disciplina alinhada ao argumento de formação de um professor específico para o seu ensino<sup>15</sup>.

Ao mesmo tempo, “A Escola Primaria” veiculou a compreensão de “educação physica” como disciplina escolar, em substituição ao termo “exercícios físicos”. Em vez de expressar aspectos de higiene e cuidados mais amplos com o corpo, até então comuns, a noção de educação física conformaria práticas específicas ligadas, prioritariamente, ao corpo em movimento, respaldadas pela ciência e endereçadas ao público em processo de escolarização, mas não restritas a ele.

<sup>15</sup> Sobre a produção da educação física enquanto disciplina escolar e a relação com a formação de um professorado próprio para o ensino dessa disciplina, ver a dissertação de Faria (2009).

Dentre as formas para designar o ato de se exercitar fisicamente no contexto escolar, a ginástica comportava uma generalidade de manifestações, um termo “guarda-chuva” contemplado por corrida, luta, natação, equitação, esgrima, dentre outras práticas (Soares *et al.*, 2012). Há, pois, uma diversidade de práticas desenvolvidas com a finalidade de aperfeiçoamento do corpo, recreação, disciplina e higiene – abordava-se parte da educação do corpo, mas sem, até então, centralidade no discurso educacional.

Dessa forma, na revista “A Escola Primaria”, as ocorrências da expressão “educação physica” se relacionam ao cuidado com a dimensão física; ao ensinamento de comportamentos e valores desejáveis, sob o ponto de vista higiênico e moral; à disciplina escolar e às práticas complexificadas nesse contexto e que, paulatinamente, tensionavam a ideia de “gymnastica”. Por sua vez, entre as décadas 1910 e 1920, a terminologia “gymnastica” se vinculou a outros vocábulos, como “gymnastica medica”, “gymnastica com e sem aparelho”, “gymnastica respiratória”, “gymnastica labio-dento-lingual”, “gymnastica manual” e “gymnastica intelectual”, o que sinaliza a adesão do termo a diferentes contextos e aplicabilidades atinentes à fisiologia, à anatomia e, conseqüentemente, ao saber médico.

Assim, “exercício physico” vigorou em complementariedade à “gymnastica” e, na década de 1920, teve preferência em alguns discursos, particularmente quando se pretendiam reafirmar o vínculo com o desenvolvimento físico e, por conseguinte, com os parâmetros considerados científicos. Ao vocábulo “sport”, foram atribuídos os sentidos atinentes ao conjunto de exercícios físicos, a algo sem finalidade útil e/ou a divertimento, e o jogo figurou como sinônimo de tática, brinquedo, práticas de azar, jogos com bola e esporte.

A conotação ampla até então percebida em relação aos termos supracitados e os diferentes sentidos captados na revista e ao que atualmente consideramos parte, mas não exclusividade do tesouro da educação física, permearam o conjunto de narrativas que envolviam a higiene, a educação e a moral pretendida à época. À medida que o desenvolvimento social e científico mais amplo impôs novos padrões e exigências, o lugar da educação física passou a se constituir sob uma miríade de conceitos que, por vezes, se entrecruzavam na conformação de uma positividade para a disciplina. A isso se deve a recapitulação humanística de formação integral e a compreensão, advinda da pedagogia moderna, de que o desenvolvimento físico abarcaria uma especificidade a não ser abordada mediante quaisquer disciplinas, mas sim sob um conjunto de conhecimentos próprios do professor de educação física.

Diante dos diferentes sentidos atinentes à saúde, à estética, à alegria e, por conseguinte, à formação integral, argumentamos que a revista “A Escola Primaria” operou uma progressiva

delimitação das noções de ginástica, educação física e esporte. Isso ocorreu à medida que, sob o ponto de vista discursivo, tais noções constituíram um instrumento de intervenção útil para a saúde, educação e formação do cidadão e foram erigidas, primordialmente, em correlação com interesse para otimizar a condição física, mas também de acordo com uma noção de melhoramento da espécie humana. Dessa maneira, a mobilização de tais termos, no decurso do impresso, se firmou a partir de um dos sentidos (dentre vários) permitidos a cada expressão, o que corresponde à adesão ao que se pretendia e se assimilava como primordial e evidencia, em especial, a constituição de um consenso sobre a educação física como disciplina escolar de práticas e fins específicos.

Em linhas gerais, a ginástica passou a ser compreendida como método de exercitação física, atividade metódica, planejada e sistematizada, a fim de melhorar a saúde e regenerar a raça; e a educação física, como disciplina curricular que trata, dentre outros conteúdos, da ginástica e do esporte. O último está cada vez mais presente no discurso relacionado à constituição das cidades e reconhecido como um conjunto de interesses próprios que independiam da escola, ao mesmo tempo em que tornava crescente o reconhecimento de seu valor educativo e do discurso afeito à regulamentação da prática esportiva pelo Estado, e não somente por associações esportivas.

Para os interlocutores da regulamentação da prática esportiva, a razão higiênica se impunha enquanto acreditavam que:

[...] a organização actual das sociedades sportivas, não obedecendo a outros princípios que os do capricho daquelles que as organizam, esquecidos completamente das exigências a que devem obedecer os exercicios corporaes, não póde por maneira alguma continuar. [...]; fazem exercicios violentissimos sem a graduação necessaria, exigida para a obtenção do máximo de esforço, e as consequencias não se fazem esperar: um desequilíbrio completo se estabelece e perturbações graves se dão com resultados funestissimos (A Escola Primaria, ano 2, n. 6, p. 127).

A ocorrência, o entrecruzamento, a concorrência e a dispersão desses vocábulos ao longo do período de circulação do impresso parece constituir parte de um processo de positivação que teria respaldado a existência da educação física como elemento educativo e sustentado a sua admissão enquanto disciplina escolar, com práticas e fins específicos. Com a redefinição dos termos comuns à área, notamos algum acirramento das tensões de poder sobre as práticas comportadas por eles. A exemplo disso, o futebol fora considerado jogo e esporte adequado às aulas de educação física por algumas pessoas, enquanto outros interlocutores do impresso problematizaram a violência que poderia ser fomentada por meio dele, inclusive pelo



desgaste físico excessivo passível de morte, *in verbis*: “Noticiaram ha pouco os jornaes que, uma partida de foot-ball, no momento em que mais accesa, mais ardente ia a pugna, um dos jogadores sentiu-se adoentado e após alguns instantes era cadáver” (A Escola Primaria, 1918, n. 6, p. 126).

Por um lado, destaca-se o controle da violência enquanto um dos fins civilizatórios atribuídos à essa disciplina, além da higiene e da regeneração como articuladores do consenso sobre as práticas/conteúdos que, nesse contexto, se delineavam com base nas acepções de jogo e ginástica. Por outro lado, no texto “Cultura Physica” (A Escola Primaria, 1918, n. 6), assinado por Sylvio, diferentes conceitos relativos à educação física aparecem dispostos sucessivamente, um em relação ao outro, mas, nesse caso, com diferentes significados e em um viés de complementaridade. Por cultura física, compreendeu-se um conjunto de saberes e práticas corporais, cujo fim seria a promoção da saúde, do divertimento e da moral, sob a perspectiva de que o desenvolvimento físico seria fundamental para conservar a inteligência e o equilíbrio do indivíduo. Esse termo apareceu vinculado a diferentes dimensões que convergiram para a valorização do esporte enquanto elemento do processo civilizador.

No texto supracitado, além da saúde e moral, emerge o divertimento como um dos fins da educação física. Contudo, o enunciado que relaciona o divertimento à educação física – e ambos como elementos de cultura – não possui primazia e se enfraquece na argumentação sobre a cultura física, muito provavelmente influenciado pela ambiência que convergia para tratar a saúde, uma questão social, como aspecto político e econômico. Dessa forma, a tônica discursiva operou sob a urgência de práticas que atuassem sobre a saúde.

Em se tratando do funcionamento das associações esportivas, o autor enfatizou que essas deveriam proporcionar, à cultura física, “o seu verdadeiro fim – preparar o homem physicamente para melhor resistir ás influencias exteriores e capaz de moralmente cumprir a sua missão na sociedade” (A Escola Primaria, 1918, n. 6, p. 127). Apesar de todos os fins a serem atribuídos à cultura física, sua primazia seria o preparo físico, isto é, produzir, individual e coletivamente em cada brasileiro, um ser mais forte, adaptável e, sobretudo, útil.

No bojo das iniciativas sociais realizadas nesse contexto, a escola se tornou instituição central da reforma com o fim precípua de regeneração. Assim, a própria noção de cultura física percebida, antes, na interface com a saúde, divertimento, elevação espiritual e moral, foi subordinada às expectativas mais estritas de preparo físico e moral. De acordo com a Lei do Ensino – Decreto n. 981, de 2 de setembro de 1914 (Rio de Janeiro, 1914) –, o diretor-geral de instrução, Manoel Cicero Peregrino da Silva, designou inspetores escolares e professores do

ensino primário do DF para organizarem novos programas educacionais. Como docentes, escolheu Theophilo Moreira da Costa e Zelia Jacy de Oliveira Braune, e inspetores, Francisco Furtado Mendes Vianna, Esther Pedreira de Mello e João Baptista da Silva Pereira, sob a premissa de que haveria nos novos programas “a colaboração real e por conseguinte a responsabilidade directa de professores e inspetores escolares nos quaes se presume preparo e experiencia bastante para o desempenho de tão delicada tarefa” (A Escola Primaria, 1918, p. 156).

A esse decreto, vincularam-se as seguintes considerações:

A gymnastica nas escolas é um exercicio colectivo executado sob o comando do mestre. Tal gymnastica é ainda um processo coercitivo, que impede os movimentos espontaneos e impõe outros de um duvidoso criterio physiologico. Taes movimentos são semelhantes aos da gymnastica medica para fazer voltar aos movimentos naturaes uma articulação imobilizada durante muitos dias em um aparelho gessado, ou para restituir a mobilidade normal a um membro parético. Alguns movimentos do busto se parecem com os exigidos contra o torpor intestinal. Que proveito tiram creanças normaes desses exercicios? São outros exercicios de gymnastica escolar muito próximos parentes da acrobacia. Não se trata, pois dessa gymnastica, e em geral por educação muscular, uma série de exercicios tendentes a ajudar o desenvolvimento normal dos movimentos physiologicos (a marcha, a respiração, a linguagem); a proteger esse desenvolvimento quando retardado ou anormalo; e a guiar as creanças nos movimentos uteis ao desempenho dos actos mais comuns da vida (despir-se, vestir-se, abotoar-se, escovar-se, dar laços, transportar objectos etc) (A Escola Primaria, 1918).

Ginásticas médica e de saltimbancos não foram citadas, visto que as considerações acima focam em uma ginástica das funções naturais, útil ao desenvolvimento normal das crianças e das atividades de vida diária. Enquanto estratégia, os articuladores do impresso e, consequentemente, a política de formação de professores e do corpo útil, além de problematizar o que se considerava ginástica, passou a veicular orientações sobre como deveria ser o trato com esse tipo de conhecimento na escola. Como método para a educação das crianças de três a sete anos, o referido decreto (Rio de Janeiro, 1914) apontou para a educação dos sentidos, com vistas ao desenvolvimento da inteligência e da vida prática, o que transformou a revista, ao mesmo tempo, em catalisador das transformações sociais e estratégia de normalização de práticas.

O conjunto de programas escolares passaria a vigorar a partir de 1918, e a revista “Escola Primaria” (1918, p. 156) transmitiria “lições e exercicios, a partir do mez de Maio, a orientação que pedem os programmas”. Especialmente a partir de 1918, os textos vinculados nesse periódico intentaram orientar o professorado sobre os fins higiênicos e as bases

fisiológicas dos exercícios físicos, além de constituir elementos metodológicos que pudessem corroborar a prática da ginástica na escola.

Nessa perspectiva, também buscaram chamar a atenção dos poderes públicos para a regulação da prática esportiva fundamentada na higiene, sob o argumento de preservação da saúde e do risco iminente de morte daqueles que se dedicavam aos jogos e ao esporte. Ainda no texto “Cultura Physica”, o autor aconselhou os poderes públicos a investir, estabelecer critérios de regulação das sociedades esportivas e reorientar a educação física escolar, com vistas à utilidade prática. Para tanto, indicou o exame médico como condição para participar sociedades esportivas, a fim de verificar o grau de resistência do organismo e de desenvolvê-lo de maneira gradativa, e considerou que os exercícios diários de fins higiênicos continuassem ministrados pelos professores do ensino primário, mas as aulas práticas de ginástica deveriam ser conduzidas por especialistas, em dias determinados, para preparar as crianças para exercícios físicos mais intensos que seriam, no futuro próximo, ministrados por escolas superiores de cultura física, mantidas ou auxiliadas pelo governo (A Escola Primaria, 1918).

Isso posto, parece emergir uma proposta de educação física diferente daquela que figurava no currículo e que fora anunciada com caráter estritamente prático. Aqui, admitem-se duas dimensões (teórica e prática) facilmente divididas, a fim de cumprir o que lhes fora atribuído como objetivo: ensinar comportamentos higiênicos e preparar fisicamente. O funcionamento dependeria da formação especializada do professor de educação física e contaria com a permeabilidade de poderes constituídos e dos interesses das sociedades esportivas, cujos fins deveriam se conectar de fato.

Desse modo, o contexto em que o saber científico passa a explicar e organizar a vida é o mesmo que permite as fissuras/dobras nos saberes que dão *status* diferentes para saberes e práticas distintamente situados. Nesse caso, o saber científico permitiria a intervenção, e o desenvolvimento do corpo teria preponderância em relação aos saberes higiênicos que, apesar de serem científicos, estariam associados aos ensinamentos da pedagogia e da educação do corpo mais ampla que, por sua vez, seria de responsabilidade da professora formada pelas escolas normais e demais práticas do currículo escolar.

Esse aspecto e a particularidade do modo de expressão, com ênfase a duas dimensões divisíveis do conhecimento, denotam um acontecimento importante na área educacional e na educação física, no que se refere aos atravessamentos institucionais e de suas práticas (extra)escolares – tal situação se adensou com o decorrer dos anos e singularizou a constituição de um campo profissional. Referimo-nos, pois, ao processo de racionalização que, ao

compreender o corpo sob os parâmetros científicos, passível de fragmentação e em detrimento de uma visão holística, implicou a constituição da educação física como saber, área de conhecimento e campo de intervenção profissional. No decurso da história, isso resultou na divisão de seu conhecimento e, ainda, da intervenção profissional entre licenciatura e bacharelado, o que reflete a tensão de poderes entre conhecimento científico e pedagógico e a própria visão de corpo como algo fragmentário.

Essa leitura vai ao encontro da interpretação de Paiva (2003, p. 419) quanto aos dois períodos decisivos na estruturação da educação física brasileira, “o primeiro momento, em torno da década de 1930 e, o segundo, ao final da década de 1980”. Respectivamente, eles se referem à produção de uma especificidade e às tentativas de tornar a educação física autônoma em relação a outros domínios de conhecimento. Como característica que fundamenta a noção de educação física, o conhecimento é flexível, facilmente moldável sob o ponto de vista do discurso e passível de se dividir a fim de assegurar os interesses dos poderes, ao mesmo tempo em que reflete o surgimento das ciências modernas e opera a fragmentação do corpo para melhor conhecê-lo/controlá-lo, ao apresentar múltiplos usos e intersecções com ciências humanas e sociais, biologia, física e engenharias. Desde a sua emergência, opera conforme a fragmentação do conhecimento moderno e da hierarquização baseada na aplicação para a vida útil. Há, pois, a primazia do conhecimento científico em detrimento do fazer pedagógico, ou melhor, o domínio da ciência como forma de governo dos corpos e da sociedade.

Essa fragmentação, que parece constituir o saber da educação física e reverbera, mais recentemente, na conformação do campo acadêmico e profissional, por certo reflete outras divisões próprias da modernidade, ligadas à concepção e uso do tempo-espço, por exemplo. na correlação lazer-trabalho, a educação física se interpõe, com o fim útil, de controlar e potencializar os corpos no tempo de não trabalho e para o trabalho ao mesmo tempo.

A diversão, o prazer e a alegria, promovidos por essa disciplina e por seus conhecimentos, são considerados recursos de ordem, sob o pressuposto de uma excitação controlada no tempo de não trabalho escolar, isto é, no contraponto do tempo em que vigoram as disciplinas consideradas sérias e mais diretamente úteis à inteligência. Assim, a educação física opera na interface corpo forte e flexível, escola e sociedades esportivas, lazer e trabalho, adoecimento e saúde, a fim de produzir um discurso de corpo útil e operar uma ordem.

## 2.4 DO *STATUS* CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O *status* atribuído à educação física nos remete também à emergência de uma nova noção para o termo, uma vez que se refere diretamente aos seus suportes de conhecimento e ao que se deseja circunscrever como práticas imanentes que articulam referências do passado, presente e para o futuro desse objeto. Isso porque consideramos o discurso uma produção de realidade e, conseqüentemente, os diferentes termos podem abarcar os tensionamentos pela validação de uma noção sobre a disciplina.

Nesses termos, a admissão da educação física como conhecimento da escola popular perpassou o posicionamento favorável à ciência na sociedade brasileira e, conseqüentemente, remete ao *status* científico atribuído à disciplina e a mobilização para se incorporar como parte de uma nova economia. A “gymnastica” e outras atividades corporais, até a primeira década do século XX, figuraram nos currículos das escolas primárias quase que estritamente como instrução militar, mediante a intencionalidade disciplinar. Esse saber sujeito<sup>16</sup>, ainda desqualificado na esfera conceitual, foi insuficientemente elaborado, está abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requerida e é atravessado por múltiplos interesses com predomínio da disciplina, em um saber paralelo e marginal em comparação com o saber médico.

Nas primeiras décadas do século XX, no bojo das transformações socioculturais e como parte do intento de uma nova economia política entre médicos, bacharéis, militares, pedagogos, políticos e demais interlocutores das reformas sociais, a educação física, isto é, disciplina baseada nas ciências modernas, fora requisitada como pressuposto do desenvolvimento humano e uma das condições para o devir de uma nova sociedade mundializada<sup>17</sup>.

O estabelecimento de uma nova economia se refere desde o surgimento da episteme moderna, que consiste na formulação de uma ciência da sociedade, do triunfo do empirismo e da sociologia como disciplina de observação até a fusão progressiva entre ciência e sociedade, corpo e natureza como respectivos objetos de conhecimento e domínio. Mas se trata, ao mesmo tempo, de uma política racional que, baseada na economia, isto é, na arte de gerir o espaço onde

---

<sup>16</sup> Na aula de 7 de janeiro de 1976, do curso “Em defesa da sociedade”, Foucault (1976) definiu os saberes sujeitos como uma série de saberes desqualificados como saberes não conceituais e/ou insuficientemente elaborados. Por essa razão, as pesquisas genealógicas devem operar conforme uma dada emergência, sob a forma de insurreição do saber contra o discurso científico. Daí a correlação, estabelecida por nós, da “gymnastica” como saber sujeitoado.

<sup>17</sup> Ver Ortiz (2000), que aborda a mundialização como processo e totalidade de reprodução e de desfazimento, no contexto das disputas entre atores sociais que abrangem formas de organizações, tais como comunidades, etnias e nações. Tal contexto permeia o conjunto de relações culturais e se enraíza nas práticas cotidianas, com vistas à civilização, entendida conforme os pressupostos de Marcel Mauss, como um conjunto extranacional de fenômenos sociais específicos e comuns a várias sociedades.

as forças são exercidas, realinha as engrenagens para o governo dos homens e a administração da população funcionarem de modo apropriado.

Para demonstrar a modulação da educação física pelo discurso, assim como os elementos que fundamentaram sua constituição no âmbito das reformas educacionais, nas primeiras décadas do século XX, e contribuíram para o estabelecimento do *status* científico, destacamos textos que circularam na revista “A Escola Primaria”, do RJ, que resultavam de outras ações como as conferências e palestras realizadas em associações e posteriormente transcritas no impresso. Isso indica uma campanha em prol da referida disciplina, com o envolvimento de diferentes setores, a permeabilidade das ideias e a ação coordenada entre a revista e outros espaços de debate e produção de ideias educacionais que contribuíram para a articulação de uma estratégia ampla de repercussão da educação física.

Elementos implicados nesse debate, conforme demonstraremos a seguir, remetem a modificações da percepção de escola que, ao invés de instrução, deveria promover a educação integral como condição para a cidadania; e a compreensão da necessidade de regulamentação da educação física e das sociedades esportivas como parte de um mesmo projeto.

#### **2.4.1 A educação como função social da escola**

Nessa perspectiva, em 1917, em uma conferência realizada pela Liga de Defesa Nacional<sup>18</sup> e transcrita na revista “A Escola Primaria”, sob o título “A Educação Nacional: a educação *physica*, *intellectual* e *cívica* e a defesa nacional”, Afrânio Peixoto, diretor interino da Instrução Pública do RJ, confrontou a perspectiva de educação e de educação física em voga. Para ele:

Houve, a principio, um erro fundamental. Confundiram-se coisas diversas, que infelizmente muita gente ainda confunde, - *instrução e educação*. Cuidou-se que instruindo uma criança ou um rapaz se fazia delle um homem digno, como e pintada uma casa por fora, e ainda por dentro, nós a fizéssemos ampla, arejada, confortável, segura, sadia, capaz de todas as utilidades de habitação. A instrução dava o conhecimento, como galvanização exterior que

---

<sup>18</sup> A Liga de Defesa Nacional (LDN) foi fundada em 7 de setembro de 1916, na cidade do RJ, por um grupo de civis e militares, dentre eles juristas, comerciantes, políticos, médicos, engenheiros, publicistas e esportistas associados, de acordo com o seu estatuto, sob o desejo “de soerguer, numa campanha nacionalista, as forças vivas e a energia moral da nação”. Visava-se promover a coesão e a integridade nacional, mediante educação cívica e patriótica, em defesa da prosperidade, segurança e paz nacional, a partir do preparo e da organização militar, assim como da difusão da instrução militar entre crianças e jovens (Primeiro Estatuto da Liga da Defesa Nacional, 1916 *apud* Oliveira, 2012, p. 200). Com base na premissa de defesa nacional e modernização, a LDN atuou na tessitura de um projeto nacional conservador, cujo fundamento perpassou a difusão da instrução pública à população (Oliveira, 2012).

não podia attingir a trama íntima do metal que ella revestia e portanto não podia modificar sequer, nas qualidades que se exigiam delle. O doirado a pincel contentava, como se fora liga de ouro de lei. A criatura humana criada á lei má do mundo recebia na escola umas noções imperfeitas ou aperfeiçoadas que lhe enriqueciam a inteligência, - e o sentimento, com que se faz a moral, - e a vontade com que se edifica o caracter, ficaram abandonados, incultos, primitivos, grosseiros, instinctivos, portanto deshumanos, apenas servidos para o mal pelos proprios conhecimentos que a instrucção lhe porporcionara (A Escola Primaria, 1917, n., p. 58).

Ainda de acordo com o referido autor, os conhecimentos mediatizados pela instrução, com vistas à inteligência, não eram suficientes para o processo de humanização requerido pela modernidade. Para isso, era preciso se ater ao sentimento do educando como pressuposto de formação moral e tomar a vontade como alicerce do caráter (A Escola Primaria, 1917).

Nesse caso, problematizou-se a “fallencia da escola como meio de regeneração social” e a noção de que, ao abrir escolas, seriam fechadas as prisões e preparada a felicidade humana. Aqui, a difusão da escola pelo mundo afora foi insuficiente para evitar as guerras e que “todos os valores intellectuaes da nossa civilização, ella mesma que se construiu sobre eles, vacila abalada nos seus fundamentos [...] depois da fallencia da escola, a fallencia global da civilização” (A Escola Primaria, 1917).

A formação do cidadão, do ser civilizado em seu sentido amplo (físico, moral e intelectual) e a salvaguarda da sociedade seriam, em vista do exposto, o motivo para a modificação dos processos pedagógicos e a causa de uma educação nacional. Revelamos, nesse escrutínio, as noções de que:

[...] a instrucção não deveria ser portanto o fim, senão um dos meios da educação [e de que educar seria] levar para além, seja esse além, para onde nos condizem, o espaço ou a vida [...]. o rythmo é a medida da ordem e a educação tem uma raiz physica e physiologica indiscutível. [...] nem sempre se comprehende o alcance da educação physica. Pensa-se que desenvolvendo <o muque>, faz-se apenas saude em um homem forte: mais, muito mais do que isso, faz-se um homem (A Escola Primaria, 1917, n. 3, p. 57; 58; 59).

Uma atenção particular ao corpo como lugar de inscrição do conhecimento necessário e útil ao bem comum e a prosperidade da nação indicam a emergência da educação física como conhecimento privilegiado para a aplicação de uma dada humanidade, ora tensionada pelos sentidos atribuídos à educação, ora pelas mudanças nos processos pedagógicos. Para tanto, problematizou-se a noção de educação física para a saúde dos fortes e implicou a intenção de adestramento físico como restrita. A educação dos músculos voluntários seria apenas uma dimensão da educação orgânica e funcional, cuja integralidade comportaria outros processos e

os diferentes sentidos, como “a respiração, a circulação, a digestão, a exoneração dos dejectos, a marcha, a palavra, a visão, a audição, o gosto, o somno...” (A Escola Primaria, n. 3, p. 59).

Ademais, aponta-se para o fim que considerou primordial e eficaz, isto é, a educação física integral que, além de modificar as funções biológicas, influenciaria a formação do carácter e da tempera. Isso porque o discurso científico à época postulava que “o orgam desenvolvido pelo exercicio de funcções da actividade fica desenvolvido para as funcções da intelligencia” (A Escola Primaria, n. 3, p. 59). Sobre a educação física, apresentou-se um diagnóstico concernente à compreensão geral do tema, o que considerou um mal compreendido provavelmente pelos professores, mas também pelos interlocutores da LDN, para os quais originalmente foi feito o discurso. Buscou-se esclarecer ao público e propor outra percepção acerca da função educativa desse saber que, além do preparo físico, poderia promover a educação:

[...] organica e funcional, que é a maior parte da vida e que será, um dia, muito breve, ahi incluída e que se deve fazer desde o berço, como uma condição de saude e de felicidade [...] também ganham com o exercicio corporal: a excitabilidade é mais viva, o sentido muscular mais perfeito, a coordenação motora melhor apropriada o movimento, o que traz a rapidez e a delicadeza do trabalho, de onde a aquisição de qualidades que são resultantes complexas de pratica e de habito, de iniciativa e de disciplina, de contensão e de resolução adequadas, que colaboram no desenvolvimento da intelligência e na tempera do character (A Escola Primaria, 1917, p. 59).

Posicionou-se em favor do futebol no Brasil, o qual considerou renovador do carácter, tanto pela adesão de novos comportamentos como pelo contato com outros povos e pelo potencial de desenvolvimento do espírito nacional. Ao abordar o futebol e outros esportes na Europa meridional e nos Estados Unidos, ressalta-se que “ganhar no foot-ball, vencer nos desportos, significa disciplina, cooperação, solidariedade, isto é, altruismo, intelligencia, character, applicados ao bem commum, forças que movem o mundo” (A Escola Primaria, 1917, n. 3, p. 60).

Gondra (2011) considerou uma vida de múltiplos pertencimentos sobre os compromissos programáticos de Afrânio Peixoto que refletiam sua condição de médico, professor, crítico literário e romancista que, engajado na reforma social brasileira, atuou sob diferentes frentes e instituições. Por intermédio da Associação Brasileira de Educação (ABE1), promoveu as reformas educacionais em todo o país e atuou na formação de professores. Dentre os princípios educacionais defendidos, a educação integral merece destaque, dado que a formação humana teria base no triângulo moral, físico e intelectual, com vistas ao equilíbrio



entre os lados. Refere-se ao corpo como problema a ser enfrentado pela psicologia, em que o projeto educacional da antiguidade grega clássica, assim como os ensinamentos de Hebert Spencer, propiciariam fundamentos em favor de uma educação escolar pautada na intervenção no corpo e na alma, bem como a internalização das regras e o autogoverno.

Peixoto (1935, p. 355), em “Noções de Higiene”, cita que:

[...] a educação é o meio de evitar ao individuo a repetição de experiencias e a pesquisa de descobrimentos, feitos através dos tempos, pela humanidade [...] sem a longa e infinita pena que a menor dessas aquisições importou aos nossos antepassados. Faz-se a cultura de galho ou enxerto, sem a recapitulação do processo natural, lento e acidentado: em poucos anos pode um homem ser posto ao nível da civilização do seu tempo. Além desta que é uma definição pragmática ou utilitária, podemos dar uma outra, espiritualista, também verdadeira: educar é conduzir ao ideal, isto é, á representação distante, talvez inacessível, mas de que nos aproximamos sempre mais, de nossa própria perfeição.

Por instrução, Peixoto (1935, p. 356) considerou:

Todos os conhecimentos comunicados (instrução) recebem-se na escola e nos seus prolongamentos, complexos e especializados; eles promovem e ajudam á *educação* (*duceo*, conduzir), processo pelo qual se incorporam em nossa natureza, assim contínua e progressivamente guiada e dirigida, noções de decência e de proveito pessoal e social, regras de bem viver para vantagem própria e comum, os quaes pela repetição se tornam habitos e automatismo inconscientes.

Notamos que a distinção entre educação e instrução é chave de leitura e produção da ambiência discursiva de transformação social, na qual a escola se apresenta como centralidade. A compreensão de que a função social da escola era a difusão da educação e a instrução se referia aos conhecimentos sistematizados que contribuiriam para o delineamento de uma segunda natureza humana, dirigida ao bem comum, implicou uma série de rupturas, como a crença na perfectibilidade humana, a transferência dessa função da família para o Estado e a consequente mudança de percepção no que tange à criança. Isso atribuiu ao Estado a produção de uma civilidade, cuja moral deixou de ser divina, individual e espiritual para se tornar humana, coletiva e física, de modo que a educação deveria vigiar para os hábitos produzidos por ela serem “bons, honestos e limpos” (Peixoto, 1935, p. 356).

A educação integral, baseada na tríade educação física, intelectual e moral, foi um desdobramento das demandas socioculturais que obteve, no duplo aspecto da formação humana e do trabalho, o fundamento para a introdução do corpo e de outras materialidades na ordem das aprendizagens, assim como da transformação da moral para “naturalmente” ativa e

socialmente ativa – natural por se referir à segunda natureza que deveria ser inscrita no corpo e enlaçada à personalidade; ativa, pois, para a transformação social pretendida, era preciso produzir certa soberba e imbuir uma medida de heroísmo cívico em cada criança e jovem.

O discurso de Afrânio Peixoto evidencia um contexto de efervescência sociocultural, no qual algumas hierarquias são questionadas, a exemplo dos conhecimentos até então subalternos que foram enunciados como necessários ao desenvolvimento humano e ao progresso social; as qualidades de uma nova moral; e os procedimentos psicofísicos de aprendizagens. Isso parece ter permitido se atentar à educação física no discurso sobre a educação, especialmente subsidiada pela compreensão de que a escola lançaria mão da base moral e cultural dos novos cidadãos para a instrução reverberar em prol da formação cidadã e do bem comum. Assim, a socialização do conhecimento científico compreenderia uma das dimensões da educação, cujo fim seria a civilidade.

#### **2.4.2 Discurso sobre a regulamentação da educação física e das sociedades esportivas**

O período entre o último quarto do século XIX e as primeiras décadas do século XX, no Brasil, foi marcado por inúmeros problemas decorrentes dos processos de desigualdade social e urbanização. Dentre eles, as epidemias e a persistência de doenças endêmicas incidiram em cidades como RJ e SP.

A superação desse quadro mobilizou uma relação política da saúde dos corpos e conferiu autoridade na reordenação dos modos de vida cotidiano ao médico, de forma que a saúde se constituiu em dimensão pública e a regeneração social foi definida como questão educacional. Assim, a percepção de degenerescência social e o aporte na medicina, da qual a higiene fora a principal disciplina, permitiu vincular a educação física a uma nova anatomia política. Soares (2004) demonstra o enquadramento disciplinar do corpo no Brasil, sob o discurso médico higienista como fator capital na transformação social, em que há uma relação histórica com a ideia de promoção da saúde física e da higiene, assim como da elevação espiritual identificada com o novo e a visão de mundo burguês de autotransformação.

Na perspectiva fomentada pelos impressos pedagógicos que circularam em nosso país nas primeiras décadas do século XX, ao invés de uma forma disciplinar com vistas ao controle dos corpos pelo instrutor militar – o que significava um controle externo sob a forma da vontade de outrem –, a educação física atuaria na transformação e no aperfeiçoamento das relações que tornariam o corpo tanto obediente quanto útil em uma relação ativa, na qual disciplina e ordem

condicionariam o desenvolvimento individual e a saúde em geral. Conforme Foucault (1987), o objeto do controle não seria mais os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficiência dos movimentos e sua organização interna, em que a permeabilidade política de tal discurso endossou demandas consideradas pelo modelo de grupos escolares. Ou seja, a adequação higiênica do espaço escolar e a viabilização dos pátios, por vezes, sugeriram uma articulação entre as iniciativas pública e privada, a fim de concederem espaço à realização das aulas de educação física.

No bojo das transformações, a revista “A Escola Primária” (1918, n. 6) uma preocupação em regulamentar a educação física e as sociedades esportivas como parte de um mesmo projeto. Nesse sentido, Sylvio, um dos colaboradores do periódico que não revelou seu sobrenome, propôs duas frentes de atuação: investimento e regulação do esporte pelos poderes públicos, mediante a sociedade esportiva; e reestruturação da educação física escolar. No DF, deveria haver uma coordenação entre a escola, por meio da educação física, e as organizações esportivas, às quais caberiam o trato com os jogos atléticos e os esportes na vida adulta – a primeira e a segunda, na iniciativa particular, deveriam perpassar o crivo e contar com investimentos do governo.

Havia a ideia de que, por meio dos exercícios físicos, seria possível organizar a multiplicidade de interesses sociais articulados mediante as associações esportivas e, conseqüentemente, intervir na cultura da população, com vistas à normalização. Para isso, buscou-se o estabelecimento de novos gostos e hábitos, para que o reordenamento das práticas sociais e do espaço urbano se tornasse condição e elemento civilizacionais sustentados pelos discursos sobre a educação física.

A circulação de informações sobre a educação física pela imprensa pedagógica corresponde à produção de uma rede de positividade sobre o exercício físico que nos permite associá-la a duas tecnologias de poder que, salvaguardada certa defasagem cronológica, têm, respectivamente, efeitos individualizantes e de massa/população.

*A priori*, existia o poder disciplinar, centrado no corpo para o tornar útil e dócil, aqui relacionado à função da escola; e, *a posteriori*, o poder regulamentador ou previdenciário, que agrupa os efeitos próprios de uma população, visa compreender e controlar os acontecimentos fortuitos que podem ocorrer em uma massa viva, atua, em geral, sob a probabilidade de eventos e de seus impactos à vida, age sobre o organismo da população e está associado à função mais ampla do Estado (Foucault, 1999). Consideramos:

Em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto (Foucault, 1999, p. 297).

Essas tecnologias são distintas e atuam em diferentes escalas, matizes ou mesmo em oposição. No caso do discurso sobre a educação física em relação às sociedades esportivas, parece ter ocorrido uma permeabilidade entre os dois poderes como uma das fórmulas econômica e política para reger a sociedade no processo de crescimento demográfico e de industrialização. A educação física, na escola, atuaria na produção de uma moral higienista e, particularmente, na adesão aos exercícios físicos, enquanto as sociedades esportivas se ocupariam da manutenção dos hábitos previamente adquiridos mediante práticas corporais autorizadas e, por conseguinte, contribuiriam para a conformação de sensibilidades, sociabilidades e gestualidades próprias da perspectiva de sociedade a ser construída.

O Estado, nesse processo, fora conclamado como agente regulamentador do exercício físico e da atividade humana ligada, ao mesmo tempo, ao trabalho e descanso, aqui representados pelos ambientes de formação escolar e a associação esportiva. Essa mecânica de poder relacionada ao exercício físico pode ser considerada inédita, uma vez que atravessa o corpo em sua dimensão individual, no âmbito das instituições, e sinaliza a emergência da regulamentação dos exercícios físicos como parte dos processos biossociológicos da população brasileira, o que implicaria órgãos complexos de coordenação e de centralização. Tais tecnologias são articuladas entre si e possuem suporte de positividade nos processos de modernização, seja nas ciências emergentes ou no esquema de organização dos Estados modernos que institucionalizam as ideias e os mecanismos de eficiência próprios da indústria.

Tanto a rede de positivities sobre a educação física como os discursos que enunciam os riscos do imobilismo, que defendem algumas práticas em detrimento de outras e alertam para o perigo do excesso ou de exercícios físicos malconduzidos, remetem à mesma intencionalidade e contribuem para a publicização da educação física como fundamento de uma nova existência.

A circulação de informações sobre a educação física por meio das revistas parece subsidiar, ao mesmo tempo, a formação de uma disciplina e a regulamentação mais ampla do uso dos corpos. Isso porque, além de promover o delineamento conceitual desse conhecimento baseado no discurso científico e divulgar a sua correlação com o estabelecimento de uma nova política econômica, implica o processo de regulamentação das formas de se exercitar fisicamente na escola, contexto de formação para o trabalho, ou no universo das práticas corporais ligadas ao tempo livre e aos lazeres emergentes. Além do risco da degenerescência, a

incivilidade e o atraso no desenvolvimento individual e das estruturas de modernização conformavam riscos iminentes para a vida da população, não somente no modo de conduzi-la, mas também pelas diferentes maneiras em que manifesta a vida.

O ideal de formação integral e educação para a vida completa, harmoniosa e ativa, pautado nos princípios econômicos, desde a economia do gesto até a produção no âmbito do trabalho, da moral – seja da atividade, do cuidado de si, dos bons costumes ou dos comportamentos desejáveis – e higiênicos (dos bons usos do corpo, do tempo e do espaço) representa uma racionalidade físico-sanitária na qual o exercício funciona como fator de proteção dos riscos de uma saúde arruinada pela degenerescência. Trata-se de um dispositivo de segurança que opera por restrição a certos modos de vida em nome da diminuição da probabilidade do risco à saúde.

Nesse processo, as restrições estão relacionadas ao imobilismo e movimento ineficaz, desprovidos de bases científicas, assim como às formas de aprendizagens que impuseram estrita disciplina ao corpo. Essa economia da informação é gestada a partir dos subsídios da ciência, com vistas a articular a educação física como artefato do poder, dirigida ao corpo escolar, a elite intelectual em geral, com incidência sobre os corpos do professorado, dos estudantes e da população que, por ventura, se organizava em torno das associações e, talvez, a sociedade que se contagiaria por um novo estilo de vida, gestualidades, benesses dos exercícios físicos e esportes, se não pelo risco e prejuízos de não incorporá-los.

Nesses termos, há uma formação esportiva ou, de acordo com Sylvio, de uma “cultura physica” que deveria perpassar a constituição do indivíduo (A Escola Primária, 1918, n. 6), em que a educação física deveria se responsabilizar pelo trato com o conhecimento dos jogos como base para esse cultivo. Para tanto, a reestruturação dessa disciplina no âmbito do DF demandaria a admissão de uma finalidade higiênica, de funcionamento e explicação inteligíveis, com o intuito de tornar o corpo útil.

Enquanto estratégia comunicativa, ao tratar a reforma da educação física, a revista “A Escola Primária” privilegiou a positivação do que se queria projetar como realidade escolar em um processo, sobretudo, pedagógico, pois, instava bons comportamentos a serem adotados pelo público leitor, pelos que indiretamente se beneficiariam dessa leitura, pela transmissão das informações e pelas práticas decorrentes delas. Sobre as características da ginástica existente nas escolas públicas primárias do DF, a imprensa problematizou a ausência de critérios fisiológicos e o caráter coercitivo; segundo essa mesma imprensa, além de insignificante, a

ginástica era “extremamente rudimentar, sem outro objetivo que o de cumprir programmas ou de exhibição em dias de festas” (A Escola Primaria, 1918, p. 126).

Ainda que a ginástica e os jogos figurassem no programa de ensino da escola primária, a revista problematizou a dissonância entre as prescrições existentes no município do RJ e a sua realização na escola. Dentre os aspectos, destacam-se o tempo atribuído à prática e a característica demonstrativa da ginástica, ao considerá-la mera figurante, sem eficácia prática, e cujo significado era restrito e mal compreendido. A partir disso, é possível entender que a centralidade da problematização era o alinhamento dos fins da educação física com a razão científica, como forma legítima de explicar o movimento, controlar e potencializar o corpo. Isso se refere à episteme moderna de conhecimento e, em especial, à reivindicação de novas disciplinas, ou, como sublinha Foucault (1987), de novas fórmulas gerais de dominação baseadas nos conhecimentos modernos, sobretudo os relacionados à biologia e à psicologia, com o intuito de produzir um corpo útil por meio do exercício que, em si, articulava forma disciplinar e razão econômica enquanto política. Nesse prisma:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto mais útil, e inversamente (Foucault, 1987, p. 127).

Juntamente a essa noção, em que os modos de saber e fazer são rearranjados a partir de uma economia científica para conhecer e intervir sobre o corpo, com vistas à sua potencialização e controle, Foucault (1987) descreveu um conjunto de técnicas que implicam o sujeito e a sociedade sob diferentes maneiras. Particularmente, chamou de “anátomo-política” o poder que incide diretamente sobre o corpo com um intuito individualizante. Nessa perspectiva, a noção de exercício físico presente nas revistas pedagógicas constituiu fator essencial do âmbito educacional e condição de existência da educação física na escola pública, e a produção de uma cultura física foi compreendida como necessária para as aptidões intelectuais fossem utilizadas de maneira eficaz. Assim, o discurso considerou o desenvolvimento da aptidão física uma finalidade da disciplina, em que foi especialmente útil circunscrever esta última com base no que se gostaria de reprimir ao seu respeito e sobre a educação em geral.

Além de sua finalidade, trataram-se o imobilismo e os castigos escolares, em que considerou a educação física um espaço-tempo privilegiado para a superação de tais práticas e do estabelecimento de novas táticas disciplinares sintonizadas com um novo ideal de ser

humano e de sociedade, passíveis de conhecimento e controle. Nesse sentido, castigos corporais até então comuns ao processo de escolarização foram ponderados e, em contraposição, veicularam-se enunciados que instavam a potencialização dos corpos infantis por meio da ginástica, dos jogos, dos exercícios físicos e do contato com a natureza e o brinquedo.

O imobilismo exagerado e relativo ao trabalho intelectual foi identificado como tão fatigante quanto o excesso de exercício físico. Fisiologicamente, portanto, ambos os trabalhos foram considerados idênticos, e a fadiga orgânica, um fenômeno de causa comum a ser evitado em ambos os casos. Destacou-se o risco do excesso de exercícios físicos à saúde, e para o desenvolvimento da aptidão física foi indicado o aumento gradual da intensidade dos exercícios, sem chegar à fadiga. Essas ideias remetem à problematização dos conhecimentos e procedimentos escolares que impunham uma disciplina corporal como condição da aprendizagem, ao mesmo tempo em que eleva o corpo e o movimento, respectivamente, à dimensão da existência e da aprendizagem. Isso evidencia uma nova relação frente à materialidade e ao trabalho como forma de produção da vida.

Para tanto, argumentou-se sobre a função de tal conhecimento na produção de uma existência balizada pelos pressupostos de civilidade, alertou para a regulamentação da sociedades esportivas e da educação física como parte de um mesmo projeto e afirmou o imobilismo e os castigos corporais como limitadores da formação humana pretendida. Também confirmou a demanda por uma formação específica do professor de educação física como um dos critérios para a implementação desse conhecimento no contexto escolar.

Esse conjunto de discurso remete ao saber médico e à higiene como aportes da episteme moderna e fundamentam o estabelecimento do *status* da educação física como conhecimento legítimo. Assim, os consideramos em um conjunto complexo que se articula a outras emergências, tais como o discurso, a pedagogia, a economia e o associativismo – essa prática, entre outras emergências, ilumina e proporciona condições para admitir a educação física sob o viés do debate educacional.

Nesta seção, em vista de uma economia geral de poder, o discurso sobre a educação física – veiculado por meio das revistas pedagógicas nas primeiras décadas do século XX no Brasil – expressou ideais de renovação social e, no bojo das reformas educacionais, apareceu como dispositivo estratégico de conformação da vontade individual e de desenvolvimento das aptidões relacionadas à iniciativa e ao bem comum.

Assim sendo, as ciências biológicas foram destacadas como conformadoras das leis gerais da vida, em que parte de uma nova economia, por meio da higiene e do *status* científico

atribuído à educação física, constitui uma possibilidade para sua escolarização. Em particular, a potência em suscitar a saúde e disciplinar os corpos autorizou que a educação física se inserisse no discurso pedagógico, com certa permeabilidade representativa dos poderes normalizadores da sociedade.

Em suma, a emergência da educação física como parte de uma economia perpassou a atribuição de um *status* científico a determinadas formas de se exercitar fisicamente e de uma nova competência à escola quanto ao trato sistemático com o corpo, o que refletiu a emergência de novos códigos de comportamento por meio do redimensionamento da vida sob os princípios liberais. O delineamento de uma noção de educação física fez emergir expectativas sobre o valor pedagógico desse conhecimento, ao integrá-lo a interesses sociais em voga e a disciplinas e conhecimentos modernos.



### 3 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO PARA A NORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção analisa o processo de normalização da educação física veiculado pela imprensa pedagógica. Para tanto, destacamos acontecimentos somados à centralidade da escola como agente de transformação econômica e cultural do país, bem como a alguns imbricamentos entre as estratégias de intervenção social e o marco regulatório da educação que compreendeu a referida disciplina. A normalização, para Foucault (1999), remete às ações, aos processos institucionais ou não, com a tendência de impor normas e padrões sociais usados para conhecer e controlar o comportamento humano e regular as mentalidades, com vistas à conformação de intersubjetividades normais e de acordo com os interesses dos poderes que concorrem na sociedade.

Em se tratando dos periódicos “Escola Primaria”, “Revista Escolar” e “Revista do Ensino”, fontes primordiais desta pesquisa, lançamos um olhar a fim de captar, nesse conjunto, generalidades que permearam o debate sobre a normalização da educação física. Especificamente a partir do marco regulatório a seguir (Quadro 2), discutimos o movimento de renovação da educação que implicou a educação física na escola primária:

**Quadro 2.** Reformas educacionais veiculadas pelos impressos pedagógicos-fonte

ANO	LEI	REFORMA DA INSTRUÇÃO E LOCAL	EDUCAÇÃO FÍSICA
1920-1921	Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 e Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921 (São Paulo, 1920, 1921)	Reforma Antônio Sampaio Dória, em SP.	Obrigatoriedade da ginástica e a respectiva associação ao escotismo.
1922-1926	Publicações esparsas.	Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro, no DF.	Obrigatoriedade da ginástica, sua organização no magistério; criação do cargo de inspetor para essa disciplina.
1927-1928	Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927	Reforma Francisco Campos, em MG.	Aprova os regulamentos do ensino normal e primário; valorização da cadeira de educação física.
1927-1930	Decreto n. 328, de 23 de janeiro de 1928 (Rio de Janeiro, 1928)	Reforma Fernando de Azevedo, no RJ.	Valorização da educação física como parte moralizante e disciplinar, com vistas à higiene e ao trabalho.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Com base no recorte desta pesquisa, apresentamos acima as principais reformas educacionais que ocorreram nos estados de SP, MG e RJ. Desse modo, sintetizamos a normatização das propostas pedagógicas para a educação escolar e expressamos, ainda que de

maneira fragmentária, o “esqueleto” de uma tecnologia de poder com vistas à normalização, como pretendemos articular nas páginas a seguir.

Ao estabelecermos essa aproximação, consideramos dois eixos reflexivos que nos permitem demonstrar a maneira como a disciplina fora tematizada no impresso, sob a perspectiva da necessidade da mudança social e das proposituras metodológicas para a educação física.

### 3.1 A AMBIÊNCIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS MODERNAS

O escopo dessa pesquisa compreende um contexto em que as transformações advindas com a revolução técnica e científica tensionavam sobremaneira a aplicação da ciência à civilização e o surgimento de uma nova mentalidade, relacionada à experimentação científica como método do progresso, em que o homem se torna o centro da transformação material, social e moral. Como elucida Le Goff (1990), a partir do século XX emerge, nas sociedades, um antagonismo entre antigo e moderno que começa a se referir à atitude de indivíduos, sociedades e épocas perante o seu passado. Em especial, o ponto de vista dos modernos se manifesta pela ideologia econômica, com foco na tensão entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, na construção da modernização e sob a influência daquilo que se constituiu enquanto cultura, a partir da civilização europeia.

Diante disso, um conjunto de práticas a serem relacionadas aos valores políticos de igualdade, universalidade e personalidade passam a representar os fundamentos daquele período, sob diferentes formas e influências materializadas no decorrer do século XX. Isso ocorreu em uma nova moral e na própria economia que, sob diferentes matizes e projetos, definiram formas de apropriações denominadas como “modernização”. No Brasil, com a Proclamação da República em 1889, acirrou-se a necessidade de modificar a questão nacional da polícia para o Estado. Havia um quadro social caótico resultante do esgotamento da economia escravista e das desigualdades sociais e regionais; poucas vias de comunicação entre os centros econômicos e o interior do país; e doenças e incivilidade da ampla maioria da população sinalizavam um empecilho para o desenvolvimento nacional, o que requeria um Estado vigilante e educativo, ao invés de estritamente punitivo.

No âmbito do discurso, o estabelecimento de uma cidadania implicou na diluição dos temas de democratização e desenvolvimento econômico, enquanto processo compartilhado por quase toda a sociedade (Freitas; Biccás, 2009). Isso significa que, no conjunto de questões que

impulsionaram o debate educacional, centralizamos na ideia de que a educação seria chave/condição para o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, para a conquista da cidadania<sup>19</sup>.

Para essa ambiência concorria o estado de espírito dos reformadores daquele período, que viam a instrução como fator determinante para o progresso brasileiro e faceta primordial ao estabelecimento de uma nova cultura republicana e liberal. A escola seria um *locus* privilegiado de implementação de novos costumes e formas mais robustas de pensar e propor as transformações culturais (Nagle, 2001).

Em 3 de setembro de 1926, como parte desse processo, a Constituição de 1891, aprovada pelo governo provisório, passou por uma revisão realizada em emenda específica, ao passo que outros mecanismos político-jurídico-pedagógicos ofereciam, por meio de diagnósticos, códigos e inquéritos, subsídios para as ações dos reformadores em geral (Brasil, 1891, 1926). No debate sobre a esfera educacional, focalizaram-se as tensões entre educação laica e católica, que subsumiram outras forças e propostas que participavam da sociedade, em particular advindas do movimento operário, com vistas à educação libertária. Essa tendência destacava a estratificação social e evidenciava a aptidão autoritária do Estado brasileiro (Freitas; Biccás, 2009).

Também havia uma crítica atribuída à sociedade tradicional por tratar, historicamente, a economia e a educação como questões incomuns. Para os que se manifestavam em favor da escola como um direito social e dever do Estado, essa dissociação seria o problema central do descompasso entre o potencial natural do país e o respectivo desenvolvimento. Como solução, os defensores da educação, partidários de diferentes projetos humanísticos, indicavam a necessidade de recolocar a questão educacional no centro do debate e das ações do governo.

Nesse sentido, a instrução foi posta como uma questão política e, no entrelaçamento de educação, economia e problema social, valorizaram-se as questões educacionais como meio de conformação de um novo homem que fora percebido como a condição para superar as determinantes sociais. Esse modelo humano comportaria os valores e se projetaria conforme os princípios da sociedade moderna.

---

<sup>19</sup> A baixa participação eleitoral brasileira, no período entre 1894 e 1922, que, segundo Carvalho (2011) cresceu, apenas, de 2,2% para 2,9%, exemplifica a força segregacionista que sustentou no novo regime. Na Constituição de 1891 (Brasil, 1891), o voto se manteve restrito aos não alfabetizados, dentre outros grupos, e às mulheres. O debate acerca da escola primária mantinha relação política com o voto e, para ser possível na esfera popular, era preciso disseminar a instrução.

### 3.2 REFORMA DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO

Em SP, mais precisamente em 1890, ocorreu a primeira reforma da instrução pública moderna – tal estado, inclusive, liderou os índices econômicos desde o Período Imperial, a partir do desenvolvimento da agroindústria do café. A Reforma Caetano de Campos, dentre outros aspectos, vislumbrou a institucionalização dos grupos escolares e a formação de professores com a reformulação da Escola Normal.

Por meio do Decreto n. 27, de 12 de março de 1890 (São Paulo, 1890), estabeleceu-se a Reforma da Escola Normal e se converteram as Escolas Anexas em Modelos; naquela oportunidade, a ginástica foi admitida como parte do currículo da Escola Normal. O estado foi pioneiro na organização de um sistema de ensino baseado no reordenamento administrativo e pedagógico, mas não chegou ser consolidado, tendo regredido em 1896, visto que o cargo de diretor-geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral foram suprimidos pela Lei n. 430 (São Paulo, 1897) e, um ano depois, o conselho superior de ensino foi extinto (Saviani, 2013).

Sob outro enfoque, Nagle (2001) afirma que o sucesso da iniciativa deve ser mensurado no contexto do debate público educacional, uma vez que inspirou outras reformas no âmbito dos estados e consubstanciou o entusiasmo pedagógico pela educação, o que envolveu a opinião pública e o debate sobre modernização e nacionalismo. A escolarização foi percebida como condição e possibilidade de democratização, e a reforma, particularmente, logrou êxito na intensificação e ampliação do debate.

No mesmo sentido, Carvalho (2000, p. 225) considera que o empreendimento paulista foi bem-sucedido, por ter se organizado como sistema modelar em duplo sentido, “na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados”. O modelo de aprendizagem paulista se pautou na visibilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola-Modelo, e os agentes da reforma acreditavam que ser mestre demandaria uma relação formativa pautada em modelos de ensino adequados para serem reproduzidos com sucesso. Nessa estratégia, o grupo escolar emergiu como instituição capaz de simbolizar a modernidade pedagógica pretendida, e o método intuitivo, como modelo propagado para outros estados.

Na Reforma da Escola Normal ficaram designados, para o primeiro ano do curso, exercícios militares masculinos e escolares femininos; e, no segundo, seria introduzida a ginástica, com especificidades de cada sexo. Os programas de ensino de 1890 estabeleceram

exercícios militares para os homens, bem como exercícios ginásticos e manuais apropriados aos sexos.

A ginástica masculina deveria se ater à força, à harmonia e à “marcha”, enquanto a feminina privilegiaria a estética do movimento, os ritmos espontâneos e os exercícios físicos, sem desconsiderar a condição de geradoras dos filhos da pátria. Nesse caso, a ginástica era introduzida no segundo ano da formação, com duas aulas semanais, em que foi previsto um professor para a seção masculina e outra docente para a feminina (Honorato; Nery, 2018). Nas Escolas Modelos, anexas às Escolas Normais, funcionariam duas escolas, uma para cada sexo, onde alunos do terceiro ano dessas últimas praticariam a regência – a ginástica compreenderia marchas e exercícios militares, de acordo com os sexos.

A Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 (São Paulo, 1892), conhecida como Lei da Reforma da Instrução Pública, fixou o ensino público em primário, secundário e superior. O primeiro, um dos focos deste trabalho, era subdividido em dois cursos: preliminar, obrigatório a ambos os sexos, entre 7 e 12 anos; e complementar, destinado aos alunos que se destacassem nas matérias do ensino preliminar. Para as escolas preliminares, no Artigo 5º da lei, fora prevista área ampla para recreios e exercícios físicos, aparelhos para ginástica e exercícios ginásticos, manuais e militares apropriados à idade e ao sexo. No caso do ensino noturno para adultos, previam-se as mesmas matérias, exceto trabalhos manuais e ginástica.

Por um lado, nas Escolas Complementares que passaram a formar professores para a Escola Primária a partir de 1896, estavam previstos exercícios militares, ginásticos e manuais, conforme a idade e o sexo. A partir de 1911, segundo Honorato e Nery (2018), a contratação de um professor específico para a ginástica passaria a ser exigida pela legislação. A Reforma Sampaio Dória, expressa na Lei n. 1.750 e regulamentada no Decreto n. 3.356 (São Paulo, 1920, 1921), foi considerada por Carvalho (2011, p. 6) “a primeira e mais controvertida das malogradas iniciativas republicanas de inclusão social generalizada das populações brasileiras”, tendo proposto uma educação para a cidadania, baseada no método intuitivo analítico e no tripé educação intelectual, moral e física.

Por outro lado, em análise dos documentos supracitados, consideramos que a Reforma Sampaio Dória buscou responder à tensão entre a política das oligarquias e a campanha dos nacionalistas, com base na expansão da instrução como perspectiva de liberdade, progresso, consciência eleitoral e justiça. Isso foi feito com base na tensão dos poderes vigentes, mas, principalmente, a partir das condições de possibilidade de seu tempo.

Ideias orientadoras da reforma, segundo Antunha (1976), foram estabelecidas sob três bases: a primeira referenciada pelos princípios da Liga Nacionalista, que compreendia a instituição escolar como centro regenerador da vida nacional; a segunda, sustentada nos ideais da democracia liberal; e a terceira que remete a sugestões de intelectuais e autoridades escolares que manifestaram suas proposições no sentido de promover o combate ao analfabetismo.

Tal reforma foi justificada pelo recenseamento escolar de 1920, que confirmou o lento progresso do ensino elementar no Brasil, por meio do baixo índice de alfabetização da população em idade escolar. Para exemplificar, o recenseamento registrou 21.748 escolas de ensino primário existentes em todo o país, em que 4.712, ou 22%, eram mantidas pelas municipalidades; 9.612, ou 44%, subvencionadas pelos entes da federação; 6.977, 32% custeada por particulares; e 447, ou 2%, a cargo da União, o que totalizou 1.249.449 matriculados. Em todo o Brasil, a matrícula média por escola, em 1920, não passou de 57 alunos, o que não correspondia, em termos equivalentes, à frequência escolar de 68% dos estudantes com matrícula vigente, isto é, 39 frequentes a cada 57 matriculados (Brasil, 1920).

Diante desse contexto, a Reforma Sampaio Dória prescreveu como fins da educação que, os jardins de infância, eram “destinados a ser intermediários entre a família e a escola, iniciam a educação física, intelectual e moral da criança”, sendo prevista duração de quatro anos (São Paulo, 1920). Nas escolas primárias, com duração de dois anos, a ginástica, como forma de educação física, compreenderia exercícios calistênicos, voltas e marchas simples, exercícios ao ar livre, marchas cadenciadas, corridas e jogos ginásticos. Nos cursos noturnos, o programa seria o mesmo das escolas primárias, com exceção de ginástica.

Mais especificamente, foram dispostos exercícios respiratórios, formação em fileiras, posições, marchas acompanhadas de canto e entre as carteiras da classe, exercícios ao ar livre (marchas cadenciadas e corridas que não excedessem a distância de 40 metros), jogos ginásticos (cordas, arcos e brinquedos musicais acompanhados de canto), sob os argumentos de que a ginástica, como parte do ensino, favoreceria o vigor e o cuidado com a saúde, tonificaria os órgãos e tornaria o corpo ágil, flexível e os movimentos graciosos (Revista do Ensino, 1925).

A ginástica fazia parte do currículo em todos os três anos do ensino complementar, bem como nos quatro anos do ensino normal. As aulas ocorriam em sessões femininas e masculinas, a exemplo das escolas complementares<sup>20</sup>, anexas às normais. Elas deveriam ser “collectivas visando, sobretudo os exercicios de educação respiratoria, os quais se opõem ás deformações

---

<sup>20</sup> As escolas complementares tinham o objetivo de preparar os alunos que haviam feito o curso médio, para continuar seus estudos nas escolas normais e em ginásios (São Paulo, 1921).

escolares e os que se destinam á correcção da insufficiencia do aparelho muscular” (São Paulo, 1921, p. 31).

Em se tratando dos vencimentos do pessoal das escolas normais e dos ginásios foi prevista, aos professores catedráticos:

[...] uma parte fixa de 500\$000 mensaes até seis aulas por semana, e 30\$000 mensaes por aula semanal a mais; para os professores de desenho, gymnastica e musica, uma parte fixa de 400\$000 mensaes até doze aulas por semana, e 20\$000 mensaes por aula semanal a mais; por aula que lentes da normal derem na complementar anexa, 20\$000 mensaes, e 10\$000 mensaes por aula semanal de desenho, canto, gymnastica e trabalhos que ahi derem os professores (São Paulo, 1920).

Como verificamos acima, os professores não tinham o mesmo *status* e eram divididos em duas categorias: os catedráticos recebiam 60% em relação às aulas fixadas pela escola normal em comparação aos contratados, isto é, 20\$833 por aula eram pagos aos primeiros e 8\$333, aos segundos. Além disso, as condições de acesso e permanência às vagas eram distintas entre os docentes, e as cadeiras eram providas mediante concurso, enquanto os professores de ginástica, música e trabalhos manuais eram contratados livremente pelo governo. Após cinco anos de exercício, contudo, os contratados poderiam requerer a efetivação ao governo que, caso houvesse receita, poderia ser concedida (São Paulo, 1921).

Provavelmente, a distinção salarial e a condição de acesso e permanência do professor de ginástica no ensino normal, ginásial e complementar se justificam pela não existência, no contexto brasileiro, de curso de formação de docentes especializados para o trato com esse conhecimento, mas também por uma hierarquização de conhecimentos que implica o privilégio da mente em relação ao corpo. Em que pese a admissão da ginástica no currículo, ao lado da música, o seu lugar e as condições não foram considerados equivalentes aos de outros saberes.

Na Escola Normal, a ginástica, o desenho e a música faziam parte do processo de avaliação e promoção dos alunos, ainda que os seus coeficientes fossem menores que os dos demais conhecimentos. As médias obtidas eram multiplicadas conforme o coeficiente indicado na Figura 2:

Figura 2. Coeficiente de avaliação da Escola Normal

MATERIAS	1.º anno	2.º anno	3.º anno
Lingua vernacula .....	9	8	9
Francês .....	—	6	6
Latim .....	—	6	6
Geographia .....	7	5	—
Historia .....	—	—	7
Mathematica .....	8	8	8
Sciencias physicae .....	7	5	—
Musica .....	5	3	4
Desenho .....	5	3	3
Trabalhos .....	1	3	3
Gymnastica .....	5	3	4
Total .....	50	50	50

Fonte: São Paulo (1921).

Nesse sentido, consideramos que o processo de constituição de uma disciplina escolar implica relações de poderes, tensão entre os conhecimentos existentes e aqueles que emergem na escola, assim como as transformações da sociedade e da educação no tocante aos fins científicos e sociais previstos a partir desse saber. Para o ensino médio de dois anos, com aulas de 20 a 25 minutos de duração, estabeleceu-se que “os exercicios de educação physica serão adaptados ás necessidades individuais dos alumnos, só sendo dispensado de taes exercicios os doentes, mediante atestado médico” (São Paulo, 1921, p. 26).

No ensino médio, o conhecimento da educação física não foi detalhado pela reforma, mas podemos entrever um caráter individual e terapêutico. Ao ensino público em geral, se associa o escotismo: “Artigo 156. – Para o desenvolvimento do espirito de iniciativa, coragem, decisão, da disciplina moral e civismo em casa estabelecimento se organizará uma companhia de escoteiros” (São Paulo, 1921, p. 26) – este último compreendeu certo imbricamento, como a educação do corpo em geral e a educação física em particular. Sob a prerrogativa do professor de ginástica e, a partir da Escola Normal, o escotismo seria organizado para os alunos, quando professores do ensino primário, se tornarem instrutores (Honorato; Nery, 2018).

A aposta de Dória no processo de formação da criança consistiu na valorização das práticas de aprendizagem e na instrumentalização básica da aprendizagem futura, como fundamento para o exercício da cidadania. Para ele, como cita Carvalho (2011), ler, escrever e



contar, assegurar a saúde e o vigor do corpo, saber ver, ouvir e se mover, usar a imaginação, obter hábitos de disciplina moral e cívica eram os objetivos da escola popular.

Em uma carta, Dória (1923 *apud* Carvalho, 2011, p. 27) lista os benefícios da escola popular:

1) Instrumento de aquisição científica, com aprender a ler e escrever; 2) Educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; 3) Educação inicial da inteligência no estudo da linguagem da análise do cálculo e nos exercícios da logicidade; 4) Educação moral e cívica no escotismo adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5) Educação Física inicial pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos.

Outras medidas, especialmente voltadas à nacionalização do ensino, foram tratadas de maneira solidária no programa reformista de Dória; por um lado, ao “abrasileiramento do brasileiro” e, por outro, a integração dos imigrantes, ambos, através da educação moral e cívica, que entre outras iniciativas, comportou o escotismo (Carvalho, 2011).

Em suma, a ginástica, os exercícios militares, o escotismo, os jogos e os exercícios de cantos foram instituídos como parte de um projeto de formação integral, que buscou delinear características distintas para homens e mulheres. Isso se baseia nas expectativas da sociedade agroindustrial e se baliza pelos conhecimentos advindos do movimento científico, com vistas à educação dos sentidos, à moral, à inteligência, à civilidade e à saúde.

### 3.3 REFORMA DA EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

Em “A Escola Primária”, impresso que circulou de 1916 a 1938, foi criticada a educação física em voga nas escolas públicas, em que buscou chamar atenção dos leitores para a necessidade de reformar a educação em geral e promover a cultura física em particular.

No ano de 1919, a comissão<sup>21</sup> incumbida pelo diretor-geral de Instrução Pública de organizar um projeto de regulamentação do ensino primário municipal apresentou uma proposta sobre a cultura física. Esse termo denota uma intencionalidade além da ginástica propriamente dita, mas está especificamente ligado ao conjunto de técnicas de cultivo do corpo, com vistas ao seu desenvolvimento:

Art. 31 – A cultura physica, terá como objetivo desenvolver harmonicamente e fortalecer a musculatura do alunno, e assegurar o pleno funcionamento dos

---

<sup>21</sup> Comissão composta por Esther Pedreira de Mello, José Getulio da Fonta Pessôa, Leonel Gonzaga, Affonsina das Chagas Rosa e Francisco Furtado Mendes Vianna. A reforma do ensino normal e técnico profissional ficaram a cargo de outras comissões, como consta na revista “A Escola Primária”.

seus órgãos e aparelhos, no sentido de lhe permitir o máximo de resultado em benefício dos seu vigor physico, de sua saúde e plástica. § 1.º - Um ou mais instructores contractados, de reconhecida competência, percorrerão as escolas, instruindo os professores e adjuntos e (emquanto fôr necessário e conjunctamente com estes) dando aos alunos as lições de cultura physica, de acordo com as instrucções que forem elaboradas e que serão annexadas aos programmas. § 2.º - Esses instructores irão sendo dispensados, á medida que os adjuntos os puderem substituir. § 3.º - As lições de cultura physuca serão diarias e durarão no minimo 15 minutos para cada alumno. § 4.º - Os medicos escolares superintenderão directamente essas aulas, guiando e aconselhando os instructores e os docentes. § 5.º - O medico escolar, ao fazer o exame individual dos alumnos, terá o cuidado de verificar quaes os que devem ser excluídos das aulas de cultura physica e de todos tomará e registrará em livro proprio, no inicio do anno lectivo, a altura, o peso, o perímetro thoracico e a força dynamometrica. § 6.º - Para os alumnos de desenvolvimento physico abaixo do normal, os instructores ou docentes, guiados pelos medicos escolares, organizarão fichas, ou livros especiaes, em que se anotarão, repetida e periodicamente, certos dados anthropometricos, de modo que possam ser facilmente apreciados os efeitos da cultura physica sobre os aludidos alumnos (A Escola Primaria, 1919, p. 184).

Notamos a intenção de intervir sobre o corpo dos estudantes, com vistas à caracterização, reposicionamento e verificação sistemática, conforme os índices de desenvolvimento físico esperados. Nesse intento, os inspetores foram designados agentes formadores e articuladores das ações sobre o corpo dos estudantes e docentes que receberiam a formação em serviço; o médico figurou como autoridade científica que deveria supervisionar e orientar a ação de professores e inspetores, assim como avaliar o desenvolvimento físico dos alunos; e os docentes atuariam como agentes do cotidiano escolar e das ações sistemáticas para desenvolver corpos escolares e produzir dados antropométricos.

O Regulamento da Instrução, expedido em 1920, constou de 267 artigos, dos quais 28 foram retificados por Francisco Furtado Mendes Vianna. Dentre eles, destacamos a forma educacional proposta: antes, a escola elementar e mista, e, depois da retificação, passou a vigorar o grupo escolar com duas seções, uma para cada sexo e no mesmo prédio. As retificações de Vianna compreenderam a admissão do método intuitivo, a proibição de privar o aluno do recreio, a disciplinarização dos corpos como caráter nitidamente educativo, as festas e festividades cívicas como eminentemente recreativas, a educação moral e cívica, a higiene e a economia doméstica que permeariam o programa por meio de lições práticas, e não como disciplinas.

Tais aspectos evidenciam “lampejos” de modernização, ao visarem sedimentar um novo lugar ao corpo infantil, com base no desenvolvimento da biologia, da ciência e dos códigos de

civilidade, em particular da sensibilidade ao bem-estar e à saúde da criança como parte do processo educativo.

Em 1922, quando o professor Carneiro Leão assumiu a Diretoria de Instrução Pública do DF, havia a expectativa de que os programas de ensino expedidos em março de 1920 fossem prontamente revisados. Em tom apelativo e feito, inclusive, em nome do professorado das escolas do município do RJ, através da imprensa pedagógica, os programas da época foram classificados como “pedantescos, pelo proposito que pareciam ter, de elevar o nível de algumas aulas de curso primario até a categoria de verdadeiras classes de bacharelado”. Diante disso, foi reivindicada “uma cuidadosa revisão desse monstro, quando mais não seja, em commemoração ao primeiro centenario da nosa independecia” (A Escola Primaria, 1922, n. 3, p. 1). No mesmo sentido, outros enunciados foram veiculados para confirmar a revista “A Escola Primaria” como plataforma de discussão e proposição da reforma almejada. Contudo, novos programas feitos “por aperfeiçoamentos lentos e continuos e não pelo processo das metamorphoses” foram considerados perigosos nessa perspectiva (A Escola Primaria, 1925, n. 12, p. 1).

Como parte desse processo, em 1923, o parecer “Da educação physica”, sobre a Reforma do Ensino Primário de Rui Barbosa, expedido em 1882, foi veiculado pela revista “A Escola Primaria”. Com a apresentação de um tratado sobre a disciplina, ao considerar desde a sociedade grega antiga até os países diante do processo de modernização, cita-se que os reformadores da educação admitiam a educação física por diferentes projetos de formação, ao passo que buscavam reafirmá-la conforme a realidade do DF, com destaque, sobretudo à “inseparabilidade do espirito e do corpo na formação da intelligencia e dos costumes” firmadas pelas leis da biologia, pela filosofia e arte grega (A Escola Primaria, 1923, p. 109).

Os principais pontos do projeto de educação física a ser implantado no DF foram veiculados pelo impresso “A Escola Primaria” (1923, p. 116), a saber:

- 1º - Instrução de uma secção especial de gymnastica em cada escola normal.
- 2º - Extensão obrigatoria da gymnastica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primarias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das fórmis feminis e as exigências da maternidade futura.
- 3º. Inserção da gymnastica nos programmas escolares como materia de estudo, em horas distinctas das do recreio, e depois das aulas.
- 4º - Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de gymnastica aos de todas as outras disciplinas.

Em 1925, o programa de ensino do DF foi divulgado na “Revista do Ensino” de MG e, além dele, que serviria de modelo para a reforma da educação física naquele estado, chefiada por Francisco Campos, salientava-se a missão formativa em que professoras de BH foram ao

RJ, a convite do professor Sandoval Azevedo, apreender o programa da capital da República naquela época (Revista do Ensino, 1925).

Veiculado pelo referido impresso, programa de ensino de educação física do DF abarcou os exercícios naturais, respiratórios e suecos, jogos e ginástica rítmica. Ao professor, era ideal ser especializado em cultura física, e a aula deveria permitir a alegria e a expansão dos alunos, sem, contudo, se descuidar da disciplina. Não se deveria obrigar os estudantes à posição de braços cruzados; ao contrário, a cordialidade seria estimulada (Revista do Ensino, 1925). Destacou-se ainda, a admissão do sentido de alegria, especialmente atribuído aos jogos. Para cada saber, foram apresentados fins mais ou menos específicos e um conjunto de saberes e práticas associados a eles, mas que, atualmente, compreendemos como independentes entre si.

Exercícios naturais comportariam marchar, correr, saltar, arremessar, conduzir, subir em objetos, ataque e defesa, em que caberia o desenvolvimento do corpo, além de predicados como coragem, força, decisão, agilidade e destreza; os respiratórios deveriam ocorrer consoante às marchas, de modo ritmado aos assobios e cânticos; e os de ginástica sueca, com cadência e ao ar livre, se refeririam aos movimentos simples e complexos de cabeça, tronco e membros, com o objetivo principal de tornar flexível o tronco e corrigir os defeitos de posição, aumentar a força de resistência e intervir no sistema nervoso, órgãos da respiração e da circulação. A ginástica rítmica, exclusiva às meninas, era composta de exercícios de flexibilidade, com vistas à harmonia dos movimentos, do desenvolvimento muscular e do sistema nervoso, por meio de ações cônicas e arredondadas, com atenção aos planos corporais e aos eixos de movimentos.

Verificamos que a educação física enfatizou o projeto de reforma da educação de Carneiro Leão. Tornou-se obrigatória no DF em 1924 e, para a sua organização, foi constituída uma comissão de professores, além do cargo de inspetor para a disciplina. Dentre os itens fundamentais para a melhoria do ensino no RJ, ele considerou a generalização da educação física (Silva, 2006). Paulilo (2011) esclarece que, em 1926, novas alterações nos programas de ensino das escolas primárias diurnas e noturnas se somaram aos programas da Escola Normal. Com isso, acentuou-se a relevância da educação cívica, da história e geografia nacionais e do ensino de práticas da higiene e da cultura física. Inclusive, Fernando de Azevedo, ao assumir a Diretoria de Instrução entre 1926 e 1930, reconheceu o interesse de seu antecessor, Carneiro Leão, pela educação e tentativa de remodelar as novas bases do ensino, tendo focado na educação física e na higiene social.

Na introdução dos programas de ensino primário em 1926, Carneiro Leão considerou que:

A escola hoje tem de ser uma organizadora social. Ella deve encorajar, preparar para a vida que as necessidades actuaes nos impõem [...] Respondendo ás necessidades sociaes os programmas hão de conduzir a formação da infancia e da vida do paiz mais equilibrada, mais prospera e mais feliz. Dahi a urgência crescente de aproximar a escola da vida real, fazer com que dentro da classe se aprenda a viver, e seja a vida de todos os dias o material com que a escola trabalhe” (A Escola Primaria, 1926, p. 189).

A reforma de Carneiro Leão pretendeu uma formação para a vida moderna, da qual a dimensão física não poderia prescindir de fato. Foram valorizadas a alegria e a espontaneidade infantil, com a inclusão de novos conhecimentos ao currículo escolar e a propagação da generalização da educação física além dos muros da escola, como estratégia para o desenvolvimento da saúde e a regeneração social. Nos programas de ensino cunhados por Fernando de Azevedo e expedidos em 1929, remodelou-se a lógica de disciplinas para temas de interesses, com destaque para a natureza, o trabalho e a sociedade, em torno dos quais os conhecimentos do currículo deveriam se aprofundar e se desenvolver do particular para o geral e das coisas elementares e concretas para as ideias abstratas.

Contudo, a revista “A Escola Primaria” apenas mencionou a ação e não reproduziu os programas que, segundo Penna (2010), foram objeto de disputa na Câmara Municipal do RJ. Além dos contrastes, houve divergências ideológicas e uma ruptura com o ideal escolanovista desenvolvido desde o Império. Ao invés de uma questão nacional, com a Reforma de Azevedo, a educação passou a ser concebida como um dos problemas sociais mais importantes do Brasil. A Educação Física fora provida mediante concurso na Escola Normal, entre 1928 e 1929, ao lado das cadeiras de trabalhos manuais, desenho, física, geografia e noções de direito. Ademais, criou-se uma escola de educação física, destinada a preparar e selecionar docentes para os estabelecimentos de ensino do DF:

As dificuldades materiaes do momento, porém, ainda não permittiram a inauguração da referida escola. Por isso, a Directoria de Instrucção entrou em entendimento com o Ministerio da Guerra e encaminhou á Escola de Sargentos de Infantaria do Exercito uma turma de 20 professores diplomados pela Escola Normal, afim de fazerem um curso de Educação Physica. Durou seis mezes o estagio dessa primeira turma, soba direção oe pessoal technico de notoria competencia (Jornal do Commercio, 1930, ed. 131, p. 31).

Certamente, Azevedo continuou com a implementação e valorização da educação física no processo de formação integral. Dentre os aspectos do projeto, se enfatizam a relação entre esse conhecimento e a perspectiva de regeneração social e a sua articulação com o Exército para viabilizar a formação de especialistas.

### 3.4 REFORMA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Francisco Campos, secretário de interior do governo Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, conduziu as reformas educacionais em MG de 1926 a 1930. Enquanto isso, se complexificava a vida em geral, as exigências do trabalho e das sociabilidades capitalistas e, conseqüentemente, o intento de melhorar as condições físicas das novas gerações, de modo a habituá-las aos exercícios físicos realizados ao ar livre e a lidar com as exigências da vida moderna.

Com a reforma foi instituída a Inspetoria de Educação Física, baseada na noção de que o ensino primário dependia, em grande parte, do aparelhamento técnico:

Art. 93. A Inspectoria da Educação Physica se comporá de um inspector e de tantos auxiliares quantos forem necessários. Paragrapho único. O pessoal da Inspectoria da Educação Physica será considerado em comissão e nomeado dentre os indivíduos com títulos scientificos de habilitação especial, ou mediante prova de competencia em concurso verificado na Inspectoria Geral da Instrucção Publica. Art. 94. A Inspectoria da Educação Physica terá por fim: a) organizar programmas e horarios de exercicios, jogos, gymnastica, etc., de accordo com as estações e circunstancias locais, idade e desenvolvimento physico das creanças; b) organizar instrucções para a orientação dos professores de educação physica e inspeccionar as respectivas aulas; c) ministrar na Capital um curso especial para formação e aperfeiçoamento do pessoal docente destinado ao ensino da educação physica; d) organizar, de accordo com a Inspectoria Medica, classes especiaes de educação physica para creanças mal constituídas, débeis organicos, defectivos mentaes e portadores de defeitos orthopedicos; e) collaborar nos programmas e na organização das excursões escolares, prescrevendo e recommendando os jogos e exercicios physicos adequados; f) propor a aquisição dos aparelhos e materiaes apropriados ás diversas classes de educação physica; g) estabelecer na Capital e nas outras cidades praças de exercicios physicos convenientemente localizados para que possam concorrer a ellas todos os alumnos das escolas publicas, devendo cada praça ser dirigida por um dos auxiliares, designados pelo inspector; h) incentivar e orientar a organização do escoteirismo nas escolas publicas, formando e preparando o necessário corpo de instructores. Art. 95. A Inspectoria da Educação Physica organizará o archivo especial em que serão inscriptos os característicos physicos das creanças ao serem admittidas nas diferentes classes. Semestralmente serão feitas novas anotações visadas pelo inspector medico. Art. 96. O inspector da Educação Physica deverá apresentar annualmente, ate 31 de março, ao Inspector Geral da Instrucção Publica, um relatório circunstanciado sobre o movimento e trabalho da Inspectoria (Minas Gerais, 1927, p. 1170-1171).

A criação da inspetoria de educação física demonstrou um investimento na implementação da disciplina no currículo escolar, como também na sua organização sob os

auspícios técnicos e científicos, com a perspectiva de formação do professorado para o ensino. Programas das escolas infantis compreenderam os exercícios físicos e os jogos; os exercícios do pensamento, de linguagem, de recitação, cantos, danças e marchas; e ocupações manuais. Os exercícios físicos e jogos deveriam cuidar do desenvolvimento das aptidões sensoriais, atenção e aptidão motora:

Art. 235. Os exercicios physicos, que devem ser feitos de preferencia ao ar livre, consistem em movimentos dos dedos, das mãos, dos braços, das pernas, da cabeça; marchas, saltos, rondas, corridas, jogos imitativos do cultivador e do operário, devendo ser acompanhado de cantos. Art. 236. Os jogos deverão compreender as seguintes modalidades: jogos sensoriaes-visuaes; visuaes motores; motores e auditivos motores; de iniciação arthimetica; relativos á noção de tempo; de iniciação á leitura; de enunciação das palavras e de compreensão da linguagem. Além destes serão promovidos, com recomendação especial, os chamados jogos sociaes (Minas Gerais, 1927).

Os jogos, cujo termo inicialmente previa certa generalidade individual ou coletiva, com ou sem implementos, foram considerados uma estratégia atraente para a educação dos corpos, ao aliarem alegria, entusiasmo e desenvolvimento físico e favorecerem características psicomotoras, espirituais e sensoriais como espírito de coletividade, observação, visão e memória. Dentre as classificações de jogos, destacaram-se aqueles realizados com lenços ou bandeiras, pequenos cilindros, massas, bastões, bolas, instrutivos e esportivos, ao passo que os implementos ressaltavam o próprio corpo, as massas, os bastões e as bolas. Geralmente, o ensino primário visava auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, sob o ponto de vista do interesse próprio da infância, com a previsão de exercícios físicos e cantos.

A “Revista do Ensino”, entre 1925 e 1935, lançou uma efervescente campanha de diversificação dos conhecimentos a serem ensinados na educação física, em que os professores foram instados a compartilharem modelos de jogos e a dissertarem sobre procedimentos teórico-metodológicos e conceituais. Paralelamente, o recreio, o escotismo, o festejo cívico, a excursão escolar e a colônia de férias foram vistos como espaços e práticas privilegiadas para o desenvolvimento da educação física, além do espaço-tempo reservado à disciplina propriamente dita.

Nesses termos, os jogos foram considerados não somente atraentes e capazes de despertar alegria e entusiasmo nas crianças – ao passo que desenvolviam o espírito de coletividade e de observação –, como também pertinentes na formação de uma disciplina para a prática regular de exercícios físicos. Esperava-se que os educandos vivenciassem os jogos com prazer e entusiasmo, cuidado de si e disponibilidade para as novas sociabilidades e

regularidades que envolviam diferentes usos do tempo e do corpo baseado na ordem anátomo-fisiológica e das novas demandas sociais.

Veiculações sobre jogos se diversificaram – inclusive, o que era denominado “jogos ginásticos” paulatinamente ganhou um novo sentido. Abordaram-se jogos com os títulos em inglês, tais como “*center stride ball, center catch ball, relay e deck tennis*” (Revista do Ensino, 1925, n. 9, p. 269-270), o que demarca uma influência do americanismo na reforma. Outros jogos também mencionavam diretamente a natureza e seus elementos, a guerra e a tradição militar, o trabalho e os sentidos, o que delineava o afinamento entre jogo e esporte.

No entanto, pôde-se perceber, nos enunciados, certa tensão para manter os jogos ginásticos como centralidade do currículo. Guiomar Meirelles, por exemplo, considerou ser a “mais natural forma de exercício, pois; consorcia os movimentos simples às atitudes naturais, de mais fácil execução, na pratica, pelos exercitando. Não ha nos jogos movimentos novos: ha apenas o aperfeiçoamento de movimentos que já lhes eram familiares” (Revista do Ensino, 1929, n. 29, p. 56). Esse conteúdo comportou práticas e parece ter se constituído na transição de atividades mecânicas e uniformes para outras que privilegiavam a ludicidade, a interação e o trabalho em equipe, as quais exigiam das professoras uma função mais mediadora do que transmissora, e dos alunos, certo ativismo ao longo da aula. Ainda sobre os jogos ginásticos, havia a ideia de uma forma natural de exercícios em oposição àquelas consideradas artificiais, em observância aos quesitos anatômicos, fisiológicos e psicológicos da criança, além do prazer, entusiasmo, interação e competição a serem promovidos entre diferentes classes e grupos escolares para, conseqüentemente, ampliar a alegria e a confraternização.

Os jogos se destacaram nas prescrições pedagógicas veiculadas pela “Revista do Ensino”, no decurso dos anos 1920, sob o argumento de que incentivaria a formação de uma cultura dos jogos nas escolas mineiras, por vinculá-los à conquista de força e energia e repercutir na formação do cidadão moderno e na coprodução de um corpo, ao mesmo tempo, disciplinado e sensível. Eles não se restringiram ao espaço-tempo da disciplina de educação física, pois, contrariamente, integrou a base dos pressupostos da renovação educacional e foi estratégia fundamental à aprendizagem da criança. Assim, as práticas discursivas buscaram “dar á educação physica o mesmo impulso que vamos dando a educação intellectual” (Revista do Ensino, 1926, n. 14, p. 181).

A “Revista do Ensino” foi parte estratégica das reformas educacionais em MG, colaborou na positivação da educação física, no conhecimento necessário e possível à escola e na formação do professorado. Dentre as veiculações, destacamos os programas de ensino



desenvolvidos em outros estados, as práticas pedagógicas bem-sucedidas e realizadas por docentes mineiros, as imagens de práticas corporais realizadas na Escola Normal e em grupos escolares da capital, os estudos e as experiências de pedagogos, médicos, artistas e analistas do movimento, os argumentos de líderes políticos do Brasil e do eixo Berlim-Roma, além das prescrições pedagógicas e do marco regulatório.

Esse conjunto de prescrições que pretendiam estabelecer uma nova perspectiva formativa aos professores se refere à emergência da educação física como um tipo específico de domínio sobre o corpo e revela o desenho elaborado adequadamente para os processos teórico-metodológicos e os objetivos afetos à educação escolar naquele contexto. Com isso, houve um imbricamento entre legislação educacional (como instrumento de ordenação) e da revista (como plataforma de divulgação das ações do governo), com o intuito de transformar a realidade educacional que perpassou a visibilidade e a confluência do movimento reformista da educação brasileira e da articulação e permeabilidade da reforma social com o novo lugar atribuído ao corpo na sociedade moderna. Isso deveria ocorrer por meio da escola e da educação física, ambiências respectivamente privilegiadas para a realização da referida reforma e da educação do corpo em particular.

Nesse sentido, se sobressai a veiculação dos Programas de Educação Física do RJ de “Gymnastica” de SP<sup>22</sup> na Revista do Ensino (1925, n. 7), como mote-anteprojeto para reorganizar a educação física em MG. Eles constituíram referências basilares para a conformação dos conteúdos e as prescrições didático-metodológicas acerca dessa disciplina no estado, principalmente nos anos que precederam a Reforma Francisco Campos, mas sem se restringir a essa conjuntura, visto que os modelos pedagógicos influenciaram a introdução de novos conteúdos ao programa de ensino da educação física em MG, como jogos e ginástica rítmica, o que concorreu para a perspectiva da referida disciplina que vigorou no impresso.

Possivelmente, tais referências foram eleitas por advirem dos centros político-econômicos brasileiros e, por conseguinte, avançarem no tocante às reformas sociais, em

---

<sup>22</sup> O artigo “Technica sobre Educação Física” descreveu o Programa de Ensino do RJ e deu visibilidade ao estágio realizado por professoras de BH no DF, com o intuito de aprender as iniciativas relativas à educação física. Por um lado, esse modelo pode ser considerado o arquétipo das prescrições para a disciplina, no período que antecedeu a reforma da instrução de 1927, uma vez que reflete a forma mais adequada do projeto que deveria vigorar no estado de MG (Revista do Ensino, 1925). O “Programma de Ensino do Estado de São Paulo”, também descrito pela referida edição do periódico, compreendeu os conhecimentos da ginástica, as marchas, os brinquedos e os jogos ginásticos. A gama de conteúdos advindos de ambas as ações colaborou para a potencialização do debate sobre a educação física em MG, ao mesmo tempo em que impôs a demanda de formação de professores para a operacionalização da disciplina por meio de interlocutores que observassem, prioritariamente, as especificidades atribuídas à escola primária.

particular a reorientação da função social da escola e da educação física. A veiculação dos programas reflete, portanto, o momento de afirmação dessa disciplina escolar e fornece subsídios fundamentais à reconceitualização de seu conhecimento em MG.

Concordamos com Oliveira (2011, p. 30), ao indicar que:

Os políticos de então não inventavam um imaginário político; antes, apropriavam-se de características das reformas anteriores e lhes acrescentavam outros ingredientes. Reformulavam o já formulado – às vezes por outros grupos políticos. Logo, destacaram-se necessariamente não porque foram audazes em suas sugestões, mas porque se faziam porta-vozes de opinião já formada e se punham ao lado de agentes já constituídos, em prol da continuidade do projeto modernizador em desenvolvimento desde o início da República.

Essa afirmação parece ter efeito no caso específico da educação física, uma vez que a “Revista do Ensino” indica um processo de ampliação das expectativas sobre a disciplina no currículo escolar e do planejamento técnico-pedagógico mediante base científica, pedagógica e psicológica, com vistas à elevação moral, ao desenvolvimento físico, à higiene, à eugenia e à salvaguarda da natureza intelectual. Isso denota uma perspectiva de integralidade da educação física aos demais saberes do currículo e da transversalidade das práticas na escola primária, acompanhadas pelo entendimento de que tal disciplina constituía condição precípua para a criança despender, com vontade, esforços e energias que outros estudos de ordem mais séria iriam requerer na vida adolescente e adulta.

As expectativas da proposta de organização pedagógica de Francisco Campos, expedida entre 1927 e 1928, demonstravam que a educação propiciaria, “ao paiz, trabalhadores, cidadãos, homens que, imbuídos de seu ideal contribuam para aumentar sua prosperidade e sua grandeza” (Revista do Ensino, 1928, n. 26, p. 45). A educação física teria uma dupla finalidade:

[...] corrigir as atitudes defeituosas que o trabalho escolar impõe muitas vezes ao corpo da criança e desenvolver suas qualidades físicas, sua força, sua destreza, sua agilidade. [...] E’ ella antes de tudo hygienica, isto é, tende a facilitar e a activar o jogo normal e progressivo das grandes funcções (respiratoria, circulatoria, articular) e a aperfeiçoar a coordenação nervosa. Mas, não tem por fim exclusivo a aquisição do vigor muscular [...]. De modo geral, veda-se a sua aplicação a tal ou qual orgam, em detrimento dos outros. Beneficia igualmente todas as partes do organismo, de maneira que ele se desenvolva, em seu todo, com equilibrio e harmonia (Revista do Ensino, 1928, n. 26, p. 42-43).

Dentre as demais orientações, destacamos que todas as crianças deveriam participar da aula de educação física, e a dispensa ocorreria em casos de incapacidade permanente ou

temporária, comprovada por atestado médico. Nesse contexto, o programa e o método de educação física seriam idênticos nas escolas femininas e masculinas (Revista do Ensino, 1928).

Tais prescrições confirmam a produção de uma forma privilegiada de intervenção sobre o corpo e de uma perspectiva liberal, positiva e normalizadora sobre os diferentes, fossem eles homens, mulheres e/ou “defeituosos”. Particularmente, a instauração da Inspetoria de Educação Física, nos termos realizados, contribuiu para a organização e promoção da disciplina entre o professorado e por meio da “Revista do Ensino”, sob os auspícios da ciência e economia em voga. Assim, o alinhamento da educação física aos valores e comportamentos ligados ao trabalho e à sociedade industrial parecem ser o diferencial das ações técnicos-pedagógicos de Francisco Campos e de seus colaboradores.

### 3.5 A ESCOLA NOVA E CULTURA

Como parte das tendências transformadoras e com a expectativa de formação do novo cidadão, o movimento educacional dos anos 1920 concorreu para um conjunto de práticas discursivas, cujas sínteses foram as reformas educacionais<sup>23</sup>. Esses empreendimentos buscaram, por meio da fixação da escola como centro privilegiado de educação e da reforma social, mudar a perspectiva educacional em voga para intervir na natureza do povo, a fim de transformá-la em uma civilização.

Como demonstra Carvalho (1998), o movimento educacional dos anos 1920 conformou dois grupos antagonistas na luta pelo controle do aparelho escolar – os católicos e os pioneiros, como viriam a ser chamados na historiografia sobre o tema. A denominação alude, no caso do segundo grupo, à condição de signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 como posicionamento em defesa de um sistema nacional de educação pública, leiga e gratuita; e, no primeiro, designa a intelectualidade católica militante reunida, *a priori*, em torno da Associação dos Professores Católicos do DF e, *a posteriori*, a partir de 1934, na Confederação Católica Brasileira de Educação.

No que tange à acirrada disputa entre ambos os blocos, destacamos os preceitos que mobilizaram o ideal da Escola Nova, uma vez que, a partir dele, a educação física emergiu

---

<sup>23</sup> As reformas educacionais de repercussão à época, segundo Freitas e Bicas (2009), foram: Reforma Sampaio Dória, em 1920, em SP; Reforma Lourenço Filho, em 1922, no Ceará; Reforma Carneiro Leão, em 1922, no DF; Reforma José Augusto, em 1925, no Rio Grande do Norte; Reforma Lysimaco da Costa, em 1927, no Paraná; Reforma Francisco Campos, em 1927, em MG; em 1928, Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco; Reforma Fernando de Azevedo, no DF; e Reforma Anísio Teixeira, na Bahia.

como disciplina escolar. Como ideal motivador do movimento Escola Nova, seus interlocutores experimentavam uma confiança no ser humano e a convicção de que a experimentação científica era o método do progresso. Nessa perspectiva, Teixeira (1930) pontua que:

O acto de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da sciência, repousa no methodo scientifico. Elle é que está dando a nós, modernos, um senso novo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a ele, podemos construir uma civilização progressiva que estamos iniciando, toda feita pelo homem e para o homem. Porque, graças a elle, ganhamos o governo da natureza e dos elementos e podemos ordenal-os para o maior beneficio do homem. Temos ainda inimigos – somos ainda vencidos, - ahi temos as molestias e os cataclysmas – mas sabemos porque somos vencidos e temos esperança de dominar e de conquistar, um dia, esses últimos obstaculos.

Conforme o fragmento acima, as tendências da civilização daquele tempo apontavam uma nova atitude espiritual de segurança, otimismo e coragem diante da vida, diferentemente das antigas ações de submissão, medo e desconfiança na natureza humana. Novas responsabilidades, advindas da transformação material da revolução técnica e científica, provocaram um deslocamento na forma de conhecer e se relacionar com as coisas, o que fez emergir um novo paradigma existencial pautado no método experimental. O desafio era, portanto, organizar a educação sob os princípios do método, a fim de imprimir, nos educandos, o senso científico e a consequente possibilidade de conhecer e dominar a si mesmos e de atuar na produção da civilidade esperada.

Por conseguinte, criticava-se a ordem disciplinar religiosa ou tradicional como limitadora da experiência humana e promotora de uma docilidade afeita à autoridade e ao sentimento de dependência das coisas invisíveis. A educação atuaria sobre os problemas sociais colocados pela ciência e política, ao articular uma nova tecnologia de poder estendida além dos corpos individuais para operar a gestão da vida em seu conjunto, na dinâmica imposta pela constante transformação da sociedade e pela urgência dos indivíduos em se adaptarem às diferentes necessidades da vida moderna em geral e do trabalho em particular.

Firmava-se uma nova ordem social, de mudança e permanente revisão, a qual demandaria homens resolutos, capazes de atuar sobre o imprevisto e se tornarem líderes de si, ágeis e capazes de cooperar nesse contexto – independente e responsável, deveria ser preparado por uma nova escola. Nesse aspecto, Teixeira (1930) ressaltou a necessidade de se desapegar dos velhos sistemas autoritários do passado para orientar a formação educacional a uma autoridade exclusivamente interna.

Lourenço Filho, em uma tentativa de resposta à definição de Escola Nova, elenca um conjunto de doutrinas e princípios que tendem a rever os fundamentos da finalidade da educação. Da mesma forma que a biologia e a psicologia transformavam as bases de aplicação da ciência na educação, a crítica sociológica impunha a revisão dos fins da escola, em que o movimento renovador do ensino era obra social em sua finalidade principal (Vidal; Paulilo, 2010).

Nesse sentido, diferentes tendências, experiências e doutrinas filosóficas admitidas pelo movimento da Escola Nova foram veiculadas nos impressos pedagógicos que circularam naquele contexto, a fim de suscitar o debate sobre a transformação dos estabelecimentos de ensino brasileiros e reafirmar a intenção dos reformadores de subordinar a ordem moral e social à ciência experimental. Dentre as influências no cenário internacional, a “Revista Escola Primaria” destacou a reforma da educação rural no México, realizada por Moysés Saenz (subsecretário da educação pública naquele país) e traduzida pela inspetora Celina Padilha em 1929, além da experiência do Instituto de Hampton (colégio para jovens negros) nos Estados Unidos, relatada por Anísio Teixeira (1928) e tema do livro “Aspectos Americanos de Educação”, do mesmo autor.

“As escolas novas scandinavas”, título do resumo de leitura produzido pela professora Dulce Diniz N. Leite e apresentado em reunião do centro de professores do 7º Distrito do RJ, se refere a uma “vanguarda das nações cultas da Europa” merecedoras do título de “Escolas Novas”, por realizarem os fins da corrente moderna de educação. Na mesma oportunidade, instituições da Noruega, Dinamarca e Suécia foram destacadas pela autonomia docente, adaptação de métodos como Montessori e Decroly, relação entre família e Estado em prol da educação e os diferentes saberes do currículo, como democracia, cooperação, espírito de investigação e cultura física, sob a premissa da liberdade e de que “o progresso depende da elevação espiritual do povo para que ele possa reconhecer e bem empregar sua força” (A Escola Primaria, 1932, n. 12, p. 256).

Por um lado, “As escolas novas francesas e belgas”, título da apresentação do livro de Antonio Ballesteros exposto em reunião do Centro de Professores do 7º Distrito e transcrito por Ondina Muricy em “A Escola Primaria” (1932, n. 12, p. 10), considerou a organização escolar na França de:

[...] typo extremo de centralismo e unificação”, “enquanto o regimen legal das escolas inglesas e norte-americanas permite e estimula os principios da escola nova baseano-se na actividade, o francez cerceia toda a liberdade, impedindo que os professores fujam á systematisaçaõ do ensino.

Por outro lado, uma certa Escola de Rocas se sobressaiu por se preocupar com o corpo, o coração e a vontade, com vistas à formação do caráter e da saúde, em que focalizava a formação de “corpos robustos, espíritos descortinados, caracteres independentes e leaes, homens de iniciativa” (A Escola Primaria, 1932, n. 12, p. 12). Enfim, a organização escolar na Bélgica fora considerada “um vivo contraste [...] e um meio termo entre o rigo francês e a absoluta liberdade inglesa” (*ibidem*, p. 12-13).

Particularmente, no que concerne à educação física, entre traduções e menções, a “Revista do Ensino”, de 1926 a 1927, se referiu a autores filósofos, biólogos, antropólogos, artistas, coreógrafos, médicos e químicos, como Johann Friedrich Hebart, Harvey Spencer, Jacques Rousseau, John Dewey, Papard, Duncan, Dalcroze, Romain, Dissart, Rui Barbosa, Maria Montessori, Claparéd, Angelo Mosso, Antoine Lavoisier, Elza Pfluger e Laban. Em comum, todos se interessaram pela experimentação e tinham o movimento como pressuposto da aprendizagem.

Não abordavam qualquer movimento, mas aquele que emergia como resultado de uma filosofia do conhecimento e modificada de acordo com as recentes conquistas das ciências. A renovação afetou a educação e a educação física, com destaque para a Escola Nova, que impôs uma problematização da sociedade e sua forma de se relacionar com o conhecimento em geral e a aprendizagem em particular. Com isso, papéis/posições sociais até então fixas, atitudes morais ou religiosas, técnicas e certos modos de proceder foram questionados, a fim de que novos padrões de movimentos e conhecimentos pudessem emergir naquele contexto.

Como primeira fonte de aprendizado, Teixeira (1930) enfatiza, nessa ordem, as necessidades físicas, intelectuais e morais do nosso organismo, e, como psicologia do ato de aprender, salienta que nunca se aprende uma coisa por vez, ao exemplificar a seguinte situação:

Imaginemos uma criança que aprende a escrever. Toda sua actividade physica está empenhada nisto. Os músculos do braço e da mão, a cabeça, o pescoço o tronco, tudo está em movimento. Varias sensações de pressão, esforço, de respiração, elle está experimentando. Toda sua actividade mental tambem trabalha. Elle observa, recorda, imagina, planeja processos especiais, experimenta de um modo e de outro. Mais do que isso, porem *elle sente*. Pode estar satisfeito ou aborrecido, esperançoso ou desanimado. Para com o escrever, para com a classe, para com os collegas, para com o professor e para com a propria vida, elle está ali experimentando uma attitude favorável ou desfavorável que lhe será útil ou prejudicial.

O ato de aprender deixava de ser algo abstrato para se tornar físico e corporal, como pode ser observado na citação acima. Concomitantemente, a relação com o

objeto/conhecimento se tornava movimento, reação que desloca os sentidos e promove diferentes repertórios de aprendizagens, capazes de transformar o educando e conformar uma experiência de vida inteligente. Então, a aprendizagem passou a ser vista como potência multiforme que, na relação com a dinamicidade da vida moderna, implicaria o educando em sua totalidade.

Sob o ponto de vista dos métodos de organização para o ensino das crianças, a psicologia permitia à educação se tornar campo de pesquisa e articular princípios de liberdade, atividade e individualidade, ensino global e centros de interesse, além do ensino por projetos, ao relacioná-los às teorias da hereditariedade, às concepções genético-biológicas da evolução humana, aos estudos antropológicos da criança e ao pragmatismo. Ademais, a relevância da psicologia também decorre do poder organizador da escola possibilitado pelas ciências da época (Vidal; Paulilo, 2010).

A vida contempla o modo de conhecer e reproduzi-la, aspectos requeridos no processo de transformação material, social e moral do qual o homem se tornou central. Diante disso, a escola foi considerada o lugar onde a criança viveria plenamente os valores da nova dinâmica a ser projetada. Essa vida seria plena e integral, mediatizada por situações que representariam comportamentos e valores, nos quais o agir implicaria exatamente em aprender diferentes modos de reagir/atuar a “certas cousas, seleccionar as reacções apropriadas e fixal-as depois em nosso organismo” (Teixeira, 1930).

Nessa perspectiva, a Escola Nova desloca a centralidade da aquisição do conhecimento para a aprendizagem e elege o aluno como sujeito ativo desse processo, o que significa tornar o ensino menos fatigante aos educandos, enfatizar a experiência dos sentidos e visar ao concreto. Dessa forma, o discente opera na construção do conhecimento e o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, na interrelação com a sociedade (Vidal, 2000), cujo movimento se expressa pela confiança no humano e confronta a disciplina caracterizada pelo modelo de escola tradicional, em razão do governo de si. Em essência, todo ser humano seria bom, passível de aprendizagem e, portanto, de normalização, em que bastaria imprimir os caracteres e as ferramentas úteis e eficazes para o desenvolvimento e a transformação.

No decurso dos debates sobre a ampliação do acesso à escola, diferentes perspectivas concorreram quanto aos temas fundamentais da educação, isto é, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade. Não se pode afirmar que havia consenso, tampouco organicidade de ideias nos grupos instituídos em torno da questão, mas vigorava em comum, além da urgência de fixação da escola, a importância e a centralidade da educação escolar como elemento cultural para o

desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, disciplinas como psicologia se estabeleceram com duplo fim – ciência da aprendizagem e método científico –, o que permitia apreender o caráter nacional e operar proposições para a transformação do sistema educacional e econômico ao mesmo tempo.

Fernando de Azevedo foi um dos pioneiros da educação nova que, sob a perspectiva da psicologia e da sociologia emergentes, buscou delinear o caráter nacional com base na reflexão sobre território, região e suas diferenças étnicas e socioculturais para captar a unidade histórica do povo brasileiro. O retrato produzido no texto “A cultura brasileira”, de 1930, repercutiu como fundamento às transformações do sistema educacional, assim como da economia brasileira, uma vez que, para ele, a educação constituía um problema político, filosófico e ético que não poderia ser pensado de maneira isolada.

Segundo Penna (2010), o inquérito sobre a educação no Brasil, de 1926, produzido por Azevedo, sob encomenda do jornal O Estado de São Paulo, o lança como importante perito em educação e desenvolve, nesse interim, seu pensamento à luz da sociologia. Como base da transformação, Azevedo implicou a mentalidade do povo brasileiro e operou uma crítica à escola clássica burguesa, inspirada na antiguidade grega clássica, ao propor um novo humanismo que relacionava estabelecimentos escolares e trabalho. Em um novo humanismo, a importância está na “assimilação crítica do passado, de valores humanos, sedimentados no curso da história e na aceitação da ciência como pedra angular de todos os ramos de estudo, instrumento de luta contra as causas das diferenciações sociais” (*ibidem*, p. 89).

Do conhecimento para a valorização do homem, o humanismo deveria se apoiar concomitantemente nas culturas clássica e científica. A partir das demandas daquele tempo e sob a referência da civilização, considerou-se que o humanismo sempre foi “enraizado na vida”, ao contrário dos que o pensou como “ensino e ritual histórico das letras clássicas”, o que pressupõe uma integração do ser humano “às condições circunstanciais do seu meio e o seu tempo” (Penna, 2010, p. 88). Fernando Azevedo “não pensou a educação como arte formal ou teoria abstrata apenas, mas como algo imanente à própria estrutura histórica e objetiva da vida espiritual de uma nação” (*ibidem*, p. 15), em que a cultura contemplaria uma forma de ser que determina a consciência em aspectos fundamentais, e, sem a modificação da mentalidade, não era possível uma real transformação da vida social.

Para caracterizar a nação, Azevedo (1926 *apud* Penna, 2010) buscou correlacionar os processos físicos, geográficos e psicológicos, a cultura das diferentes regiões do país e da família em particular e os demais aspectos sociais, a fim de captar o modo como uma geração



transmite a cultura para outra, assim como a hierarquia de valores que patenteia o caráter nacional. Contudo, positivou a permeabilidade dos elementos constitutivos do caráter; logo, há uma constante transformação a que está sujeito, seja pela mudança de intensidade sobre determinados aspectos, conforme as modificações internas da cultura, ou pelas combinações entre culturas. Diante disso:

As intimidades onde reside a origem desses fenômenos da psicologia coletiva, se não têm sido suficientemente exploradas nem definidas com rigor, são em todo caso transparentes. Em graus variáveis, a raça, ou a hereditariedade dos caracteres físicos, a que negam alguns (sem razão, a meu ver) qualquer responsabilidade nas diversidades regionais; o meio geográfico, a formação histórica, o desenvolvimento industrial e os fatores econômicos, a estrutura demográfica e social, a organização da família, influenciem outros tantos fatores [...]. Mas, se um povo, em contato com outras etnias, sofre, no curso de sua história, modificações nos seus caracteres físicos e psicológicos, pela mistura de raças; se, tendo recebido fortemente a ação do meio físico, o homem – artífice por excelência da paisagem, reage sobre ela, transformando-a para adaptá-la às novas condições de vida; se mudam as formas de produção e as relações entre as classes; se, com as alterações de estrutura econômica e social e os contatos com culturas diferentes, se modifica, no conceito e no conteúdo, a sua cultura original, tem de variar, em consequência, alguns dos traços distintivos dos caracteres do povo que passou por todas essas transformações mais ou menos profundas (Azevedo, 1926 *apud* Penna, 2010, p. 143).

Por um lado, o excerto acima, além de caracterizar os aspectos inerentes ao que chamou de psicologia coletiva, opera uma posituação no que tange à miscigenação racial à luz das mudanças política, econômica e cultural. Por outro lado, indicia a modificação do caráter nacional à transformação do sistema econômico e à consequente relação entre as classes sociais, com vistas à industrialização. Ao mesmo tempo, creditou o caráter nacional à modificação da mentalidade e dos caracteres físicos, com ênfase às balizas de um processo de normalização que visava corrigir a dimensão física e equilibrar os temperamentos e as inclinações psicológicas do povo brasileiro que, para Azevedo (1926, *apud* Penna, 2010), tendia a indolência.

Concorre para isso, “a ideia de que o corpo em sua exterioridade traduz uma posição moral interna”. E, um tempo de “ajustamento dos discursos sobre educação do corpo, sintonizados na retidão de posturas e comportamentos, que visava à erradicação das anatomias disformes, bem como dos espíritos desconformes” (Soares; Fraga, 2003, p. 80). Tais pressupostos têm sido considerados no Ocidente desde o século XVIII e, mais evidentemente, a partir do século XIX, por diferentes discursos, entre eles médico, jurídico, pedagógico,

literário. Cumpre afirmar que a admissão da educação física como instrumento de ordem acompanhou o acirramento dos códigos de comportamento e de moral.

Esses comportamentos e os valores se transformaram entre os séculos XVII e XVIII. Se comparados com os do século XIX, os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência podem ser considerados “frouxos”: com o ilícito, tinha-se antes uma tolerante familiaridade, ainda vigorava certa franqueza, as práticas e os gestos não procuravam os segredos e transgressões e anatomias eram exibidas sem incômodo, nem escândalo (Foucault, 2021).

No processo em que Foucault (2021) analisou a história da sexualidade, a repressão ao sexo se tornou uma norma, com a introdução de uma nova ordem do saber – o discurso sobre a sexualidade –, meio pelo qual se exerce o poder e passa a inscrever nas interdições da lei penal e na intersubjetividade. Funciona como ciência da sexualidade que condena práticas ao desaparecimento e promete “dizer a verdade” sobre o sexo, tanto pela colocação dele em discurso, quanto pela delimitação das formas de exercê-lo. Assim foi construído, em torno do sexo e a propósito dele, um regime de verdades que o transformou em prática científica e salutar. Relaciona-se a isso a modificação dos processos de educação do corpo em geral, assim como o refinamento das tecnologias de conhecimento e de controle dele. O exercício físico foi então considerado meio, cientificamente designado, para forjar uma disciplina e equilibrar as pulsões, parte de um regime de verdades que promove comportamentos, ao passo que fortalece e dociliza os corpos.

Ao mesmo tempo, a educação física emerge no discurso civilizacional como energia criadora útil ao trabalho e às sociabilidades modernas, sintonizada com a governamentalidade, ou seja, é considerada elemento regulador dos caracteres desejados à normalização da vida e assume parte no discurso político e econômico atinente à escolarização. Visa-se transformar a bioenergética da população mediante a impressão do movimento sistematizado como mais recente norma para o trato com o corpo, mecanismo de gestão dos comportamentos e meio de acessar e produzir a mobilização dos corpos, em que se obtém uma nova mentalidade, aberta aos novos ritmos e disposta a reagir às demandas da vida moderna.

O discurso empreendido pela Escola Nova articula os dizeres sobre uma disciplina externa, ainda que a intensão seja pormenorizá-la até não ser necessária ou central enquanto tecnologia de poder; e uma educação autossustentada pelos indivíduos e, por isso, tributária de uma postura ereta, confiante e dinâmica. Dessa maneira, a correção dos corpos e o ajuste de uma nova mentalidade viriam de cada indivíduo, do seu esforço como princípio gerador da vontade e personalidade, como prelo do que se desenvolveria mais tarde com as tecnologias da

biopolítica. O governo do próprio corpo se torna a condição para governar a sociedade, e o controle sobre o corpo é, portanto, indissociável da esfera política (Sant'Anna, 2005).

Promotora e condição das mudanças da fisionomia do país, a educação constitui a força motriz para a transformação da cultura. Isso ocorre ao ponderar o peso da influência familiar patriarcal na formação do caráter das crianças ou ao incorporar caracteres ligados ao trabalho industrial, sob a fusão de individualidades regionais e a forja de uma força vital do povo brasileiro. Surge, portanto, a consciência de que a esfera educacional corresponde a uma questão social e política que deve reagir contra as tendências passivas do processo de ensino-aprendizagem, a fim de uma compreensão funcional sobre a escolarização. Ela deveria convergir com os interesses da criança e as suas necessidades, com base na espontaneidade, na alegria e na satisfação do educando, consoante ao fator psicobiológico, isto é, à capacidade de cada procedimento para motivar a criança no sentido do conhecimento (Azevedo, 1932).

Também se propunha uma inversão de valores para a escola que, ao invés de fazer jus como privilégio determinado pela condição econômica e social de cada indivíduo, assumiria um caráter biológico. Isso faria, de certo modo, “com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razão de ordem econômica e social<sup>24</sup>” (Azevedo, 1932, p. 40).

Embora os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, tenham reconhecido a ausência de diretrizes definidas pelo movimento de renovação educacional para o embate contra as “velhas” noções de educação, no plano das ideias, a agitação e o debate dos que ansiavam pela renovação concorreram para iniciativas e associações que influenciaram os rumos das reformas educacionais. Atentavam-se ao desenvolvimento científico e pedagógico à época, assim como reagiram contra o que chamaram de “empirismo dominante” que, para os renovadores, remetia à falta de espírito filosófico e social no trato com a escola. Para a saúde dos escolares, os pioneiros da Educação Nova reafirmaram a educação física como parte integrante da escola entre outros serviços, assim como a construção de praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios (Azevedo, 1932).

---

<sup>24</sup> Se, por um lado, essa concepção de escola liberava a coletividade da condição de nascimento, por outro tendia a justificar as desigualdades sociais mediante determinantes biológicos e, como parte dessa premissa, enfatizava-se o mérito para estabelecer a hierarquia das capacidades, questões que conflitam a concepção de ciência posta no contexto. Isso se deve ao fato de o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, ao se dirigir ao povo e governo, problematizou a segregação que se arrastava durante o período da República, em contrassenso com as reformas sociais observadas em outros países da América Latina e no México.

Dessa maneira, o debate educacional sobre a constituição de uma educação nova tratou a demanda de socialização e reconstrução da escola sobre a base da atividade e produção, em que o trabalho era considerado a melhor maneira de estudar a realidade em geral e fundamento da sociedade humana por meio da aquisição ativa da cultura, o que implicou a cultura dos corpos, com vistas ao estabelecimento dos valores e comportamentos modernos como o espírito de disciplina e a cooperação. Nessa perspectiva, a educação física, inicialmente por meio da ginástica e dos exercícios militares, figurava como bem cultural, aspecto de civilidade e produto de promoção da saúde em geral, sob os auspícios da higiene e das ciências.

Nesta seção, pretendemos descrever o contexto que os discursos encontraram as condições de possibilidade para operarem alterações nos dispositivos da escola primária brasileira, em busca do que os educadores denominaram de racionalização dos processos educativos<sup>25</sup>. Ao menos em tese, o tempo biológico fora confrontado pela ideia do tempo psicopedagógico, de maneira que os ritmos seriam regulados pelo interesse despertados pelas lições nos educandos, em contraponto ao tempo sistematicamente fixado pelo modelo de escola tradicional – pela diferença das práticas e saberes anteriores, visava-se à construção do novo (Vidal, 2000).

Em particular, a educação física emergiu como conhecimento da educação primária, na tensão entre as práticas antigas e modernas e de dimensões até então consideradas de modo separado e com marcas evidentes de uma hierarquização cuja primazia sempre foi do espírito e da mente em detrimento do corpo. Sua emergência provém da valorização do saber científico que recoloca o corpo como superfície privilegiada de inscrição de conhecimento, e sua admissão no processo de escolarização ocorre em consonância ao saber científico e pedagógico, com vistas à higiene e à moralização dos escolares. A organização e a valorização no currículo, observadas por meio do marco regulatório que envolve as primeiras reformas da educação moderna, nos permitem considerar que a admissão da educação física pela escola perpassou uma crescente afirmação do valor educativo, tanto para a disciplinarização como para a potencialização dos corpos infantis frente ao processo civilizatório a ser conquistado.

---

<sup>25</sup> “O processo de racionalização pelo qual vinha passando o ‘sistema público de instrução primária’, que atingia desde a maior definição, divisão, controle dos espaços e tempos escolares, passando pela afirmação das classes e disciplinas escolares, até atingir os processos pela afirmação das classes e disciplinas escolares, até atingir os processos e os métodos de ensino, significava naquele momento um movimento de racionalizar não para diminuir a abrangência da educação escolarizada, mas, pelo contrário, para dar conta de duas tarefas cada vez mais amplas e complexas. A escola se racionalizava justamente porque tinha como finalidade última racionalizar o conjunto do social” (Faria Filho, 2014, p. 234).



#### 4 MATIZES DO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, em conformidade aos impressos pedagógicos “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino” (1925-1940), produzidos respectivamente em SP e MG, estados que se colocaram como referências para o projeto de modernização brasileiro, discutimos a tessitura de diferentes matizes de um projeto de educação física. Em suma, revelamos as perspectivas, instituições e alguns atores sociais agiram na conformação de referências para este conhecimento compreendido no bojo de um projeto mais amplo de modernização.

##### 4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA CÍVICO-MILITAR

A “Revista Escolar” (1925-1927) de SP se propôs a contribuir com o aperfeiçoamento do ensino público paulista por meio de publicações de caráter teórico, didático e metodológico, instruções e esclarecimentos sobre o ensino e a educação da infância. Sua organização compreendeu as seguintes seções temáticas: revista escolar, lições práticas, pedologia, lições de coisas, metodologia, educação física, literatura infantil, escotismo, questões gerais, folclore, música e cantos escolares, vultos e fatos, notícias e secretaria do interior.

Na sequência, destacamos a seção de educação física, assim como aquelas em que tal conhecimento fora tematizado (Quadro 3):

**Quadro 3.** A educação física na “Revista Escolar” (1925-1927)

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
1925 Ano I	5	-	Educação Physica
	6	-	Jógos Escolares
	7	-	Educação Physica: Jógos escolares
	8	-	Educação Physica: Disposição dos alunos para gymnastica
	9	-	Educação Physica: Jógos escolares
	10	-	Noticias: 7 de setembro Festa desportiva Escotismo  Educação Physica: Jógos escolares
	11	-	Educação Physica: Jogo de “base-ball”
	12	-	Evolução physica da criança Jógos escolares Escotismo
1926 Ano II	13	-	Educação Physica: Jógos escolares  Escotismo
	14	-	Educação Physica: Jógos escolares
	15	-	Educação Physica: Jógos escolares

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
	16	-	Educação Physica: Instrucções geraes para o ensino de gymnastica e jogos escolares Escotismo
	17	-	Educação Physica: Jógos escolares
	18	-	Educação Physica: Jógos escolares Escotismo O escoteiro é “um homem de iniciativa” As excursões de escoteiros
	19	-	Educação Physica: Jógos escolares
	20	-	A Revista Escolar Educação Physica Jógos escolares
	21	-	A Revista Escolar Educação Physica: Jógos escolares
	22	-	Educação Physica: Jógos escolares Jogo da petéca Continuação dos jogos com saquinhos  Livros, revistas etc.: “Instrucções sobre a cultura physica”
	23	-	Educação Physica: Jógos com bólas
	24	-	Educação Physica: Jógos escolares  Noticias Educação Physica
1927 Ano III	26	Isidore Poiry	Questões Geraes: Bases scientificas da educação escolar Educação Physica: Jógos escolares Escotismo
	27	Eurigenes Lessa, prof. da ACM, RJ.	Questões Geraes: A finalidade da Educação Physica Educação Physica: Jógos escolares
	28	-	Educação Physica: Jógos escolares
	29	-	Educação Physica: Jógos escolares
	30	-	Educação Physica: Jógos escolares
	31	-	Educação Physica: Jógos escolares
	32	-	Educação Physica: Jógos escolares
	33	-	Educação Physica: Jógos escolares  Escotismo Escotismo Feminino

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo (2022).

Apesar dessa seção específica para disciplina citada, observamos acima que as questões teóricas sobre o tema permearam outras seções. Por um lado, enunciados sobre a disciplina e o escotismo denotam alguns pontos de contato, destacadamente a tematização das práticas

corporais na escola, mas também a intenção moralizante dos corpos e o seu transbordamento escolar. Por outro lado, a disciplina de educação física previa a regência de um professor, enquanto o escotismo poderia ser organizado por um docente de ginástica, sob os auspícios da instituição militar ou por profissionais da força policial.

A seção “Educação Physica” passou a compor o impresso a partir da edição 5 e tematizou, majoritariamente, os jogos escolares. Esse termo foi empregado como subtítulo da seção, que privilegiou a prescrição de aspectos didáticos e metodológicos dos jogos, o que incluía a ilustração como recurso didático, com vistas à transposição para o ambiente escolar. Dentre os argumentos preambulares às descrições constam o nível de dificuldade do jogo, seus efeitos sobre o organismo, a relação com os conhecimentos da criança e as orientações sobre como o professor deveria regulamentá-lo, a fim de os alunos praticarem com ordem e proveito.

Primeiramente disposta nas últimas páginas do impresso, tal disciplina, a partir do número 20, convencionou-se nas primeiras páginas, logo após a seção “lições práticas”. Foram descritas a organização inicial dos jogos, o espaço, as regras, os materiais e as variantes de peteca, jogos com bola (futebol, basquetebol, voleibol, beisebol), jogos e brincadeiras populares, jogos relacionados ao trabalho, à natureza e à guerra, jogos imitativos e de estafetas. Nessa seção, observou-se o programa oficial de ensino e se veicularam práticas modelares para as aulas de educação física, cujas proposições contemplaram indicações para a adaptação dos jogos à realidade material da escola, no que concerne à substituição da bola, mas também ao uso de diferentes espaços.

Ao veicular os jogos como conteúdo principal da seção “Educação Physica”, o impresso promoveu uma campanha em prol da admissão de um novo objeto de ensino para a educação física escolar, com destaque à vantagem dos jogos em comparação à ginástica, pelo aspecto de educação da vontade presente no primeiro. No entanto, não se identificou uma relação discursiva de exclusão da ginástica em prol dos jogos, e sim a justaposição do jogo em detrimento à ginástica, principalmente nas séries iniciais da educação primária, o que denota uma complementariedade dos conhecimentos e a complexificação do discurso da disciplina.

Dessa maneira, as instruções gerais expedidas em 1927 previam o ensino de ginástica e jogos – destes últimos, o potencial lúdico foi evidenciado como preponderante nas séries iniciais, e a ginástica e o rigor de suas formas como algo que exigia certo amadurecimento e deveria figurar durante o desenvolvimento do educando como conteúdo principal, isto é, dos quatro aos sete anos, as aulas teriam cerca de 4/5 de jogos e brinquedos ginásticos para 1/5 de ginástica. Nos anos seguintes da educação primária, o tempo relativo aos jogos se reduziria



paulatinamente até que, no quarto e último ano, a partir dos nove anos, as frações corresponderiam a 1/5 dedicados aos jogos e 4/5, à ginástica. Nos anos finais, a prescrição também mudaria de jogos ginásticos para jogos: para as meninas até os 15 anos, seriam aplicadas as mesmas aulas, com as ressalvas de alguns jogos com bola, dentre eles o futebol, e dos exercícios de força (Revista Escolar, 1927).

No mesmo conjunto de prescrições, constou-se ainda que os alunos deveriam conhecer, prática e teoricamente, o escotismo e os exercícios metodizados de marcha, corridas, saltos e os principais jogos ginásticos – bola ao cesto, bola expressa, fechar a porta, bola de torre, bola ao ar, beisebol e peteca. Aqui verificamos a permeabilidade dos conteúdos de jogo e ginástica no ideário renovador à época, de modo que, para as crianças pequenas, havia centralidade nos jogos e brinquedos, ao passo que, para as crianças maiores, consideraria uma relação inversa, e a ginástica estaria no cerne do processo de formação.

Enquanto procedimento geral, as aulas de educação física deveriam obedecer aos fins higiênico, com vistas à saúde; estético, para haver a correção das formas; econômico, com a intenção de produzir maior trabalho com o menor gasto energético; e o moral, voltado à formação do caráter individual e coletivo. As instruções para as aulas da referida disciplina não previam qualquer momento teórico, o que era reservado ao escotismo. Simultaneamente, a seção “Educação Physica” manteve a característica, sobretudo, descritiva dos jogos escolares, enquanto “Escotismo” abordou aspectos instrucionais, fundamentos filosóficos, conceitos e valores morais, com destaque para o patriotismo e a valorização do escoteiro, a exemplo de um soldado à serviço da pátria.

Isso nos permite duas interpretações, pelo menos: uma que compreende o caráter complementar de ambos os conteúdos curriculares (educação física e escotismo); e outra que percebe a prevalência da autoridade militar no projeto de educação física expresso pela “Revista Escolar”, ao passo que, sob os auspícios da polícia e orientado pela instituição militar, o escotismo, de certo modo, poderia constituir uma referência teórico-prática e moral para o que se realizaria na disciplina de educação física.

Como espaço privilegiado de formação cívico-militar na escola, o escotismo, à medida em que se firmava sob o marco regulatório da educação, não sem tensão entre professores, parecia pressionar a invenção dos fins da educação física, ao estabelecer uma relação de complementariedade e de concorrência, além de engendrar expectativas de uma disciplina corporal. Ela poderia se diferenciar dessa última quanto ao perfil profissional e à melhor articulação aos fins da escolarização.

A palavra do escoteiro era percebida sem qualquer suspeição e, ainda, constituída como expressão própria da verdade. Acreditava-se que:

[...] da sinceridade das nossas palavras, dos gestos francos e decisivos, é que provêm todas as forças moraes: - entusiasmo, energia, vontade, iniciativa, trabalho, dever, dignidade, firmeza e perfeição”. Através dela, da palavra, projetou-se a honra, princípio de conduta que permitiria ao escoteiro gozar de bom conceito junto à sociedade (Revista Escolar, 1926, n. 16, p. 97).

Notamos, pois, que tal palavra tem o condão de produzir o que outrora era considerado sinais naturais do vigor e da coragem do soldado. Isso corresponde a transformação identificada por Foucault (1987, p. 125) como possível a partir da segunda metade do século XVIII, doravante “a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder”. Em um processo no qual se dispensa grande atenção ao corpo como objeto passível de manipulação, treinamento e obediência, a fim de torná-lo hábil e multiplicar suas forças, as técnicas disciplinares foram desenvolvidas para dar organicidade às forças e garantir a eficácia de sua utilização.

Isso implica uma diferenciação que particulariza a relação com o corpo e o exercício, objeto da disciplina. A partir do século XVIII, a crença na autotransformação do homem, mediante a aplicação de um plano político, pedagógico e de adestramento para permitir, aos poucos e de forma ininterrupta, a modificação, submissão e utilização da natureza humana aos propósitos de uma economia, levou à produção da honra, à utilização da linguagem e, portanto, da palavra, como instrumento de disciplina.

Como demonstra Foucault (1987, p. 125), caberia não mais a figura ideal do soldado, “que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho; seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia”, e sim um processo paulatino de transformação de um corpo inapto, em que se corrigem aos:

[...] poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado” (Foucault, 1987, p. 125).

O controle disciplinar, nesse sentido, “impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (Foucault, 1987, p. 138) e, paulatinamente, o bom emprego do corpo, conforme a organização do tempo-espço e os fins almejados, reflete a condição de uso adequado do tempo. Dessa forma, a disciplina se torna a condição para realizar o mínimo gesto, cuja rotina requer o corpo inteiro. Simultaneamente,

promove a capitalização do tempo dos diferentes corpos para “realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentada o movimento do tempo que passa” (*ibidem*, p. 142).

Aqui há a referência a um programa chamado por Foucault (1987) de “esquema anátomo-cronológico do comportamento”, que decompõe o ato em diferentes elementos, rearticula o corpo a fim de ser capaz de corresponder, em movimento, às diferentes direções, ângulos e eixos em uma ordem rigorosamente prescrita e controlada que promove marcações, infere ritmos, desarticula o corpo para a sua recomposição eficiente. Então, corpo e gesto são colocados em correlação para a garantia da eficiência.

Por meio do poder disciplinar, opera-se uma economia positiva, na qual o princípio da não ociosidade justifica a rotina altamente prescrita que transborda e atravessa todas as instituições, aproxima suas lógicas de organização, estabelece uma moral, redefine os ritmos biológicos e ensina apitos e comandos por meio dos sinos, com uma nova sucessão dos tempos e a rapidez como virtude. Nesse processo se destaca a aprendizagem corporativa, na qual se cria uma relação de subordinação e dependência do educando/escoteiro para com o mestre – entre ambos existe uma troca, na qual o segundo estabelece seus saberes e o primeiro apresenta serviços, ajudas e retribuições. A duração estatutária da formação se conclui na vida adulta, ao término do processo de escolarização, mas não se decompõe segundo um programa preciso, uma vez que tal aprendizagem subsidiará uma educação do corpo mais ampla, associada aos valores e às funções sociais civilizacionais às quais se subordinam a educação física e o escotismo.

A aprendizagem corporativa dispõe de todas as forças, sejam elas o mestre e/ou os alunos, a serviço do que lhes é determinado. Isso implica composição de forças e auxílio mútuo, a fim de fazer crescer habilidades e forças; segue o princípio do elementar, e não mais do exemplar, isto é, decompõe e simplifica o gesto, restringe as aprendizagens ao necessário e mantém as limitações à medida da conveniência; e estabelece exercícios, séries e atividades decompostas, ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas, com vistas ao aumento da potência produtiva. Tal *continuum* de exercícios estabelece uma diferenciação das forças, de maneira que cada indivíduo se encontra preso a uma série temporal que define seu nível e categoria, dirige o ciclo da perpétua caracterização do sujeito e expressa, assim, a “polifonia disciplinar dos exercícios” (Foucault, 1987, p. 144).

Outro aspecto significativo da intenção formativa de um ideário cívico-militar foram as comemorações cívicas. Nessa perspectiva, 7 de setembro de 1925 foi considerado um dia

especial para o culto ao corpo: também denominado *play day*, a Diretoria Geral da Instrução Pública de SP o estabeleceu com o intuito de promover a cultura física ao mesmo nível de desenvolvimento que as dimensões moral e intelectual, além de celebrar o que se denominou “culto à raça”, por meio da rememoração das gerações passadas que teriam empreendido para a atual conjuntura política à época e pela independência nacional.

A comemoração deveria expressar a força e o entusiasmo a ser construído em novas gerações. Com esse ato, a administração superior de ensino público também pretendeu:

[...] fazer a propaganda dos “exercícios do corpo”, dos exercicios *physicos* – para que a pratica da *gymnastica* educativa e racional – e principalmente a dos jógos *gymnasticos* que a desenvolvem duma maneira proveitosa e *efficaz* – entre em nossos habitos; penetre os lares, as *officinas* e as fabricas, os escritorios de trabalho e os laboratorios dos sabios, ou todos os recantos onde o esfalfamento cerebral e a inactividade muscular vão creando a *miseria physicologica*, para que, de par com a *hygiene* salutar, faça resurgir, imponente e *bella* – a “saude – que é a maior riqueza da especie humana, ou dos sêres dotados de vida (Revista Escolar, 1925, n. 10, p. 103).

Conforme o planejamento, no *day play* haveria um concurso geral de ginástica e jogos escolares entre as Escolas Normais e os grupos escolares, a ser realizado em um dos campos de futebol da cidade. Contudo, a notícia sobre a comemoração demonstrou um evento diminuto, em comparação àquilo que fora planejado pela Diretoria Geral da Instrução. Em decorrência de uma crise de energia elétrica, a superintendência de energia não pôde fornecer bondes extras para o deslocamento dos escolares. Diante disso, o evento ocorreu de forma mais modesta entre as Escolas Normais do Braz e da Praça da República, cuja programação envolveu: execução do hino da independência, oratória sobre a cultura física, corridas, corridas com arcos e barreiras, jogos com bola e bola ao cesto. A Associação Brasileira de Escoteiros (ABE2), em acordo com a Diretoria de Instrução, compôs a programação de culto à raça, com apresentações de lições de ginástica pedagógica, pirâmides, jogos ginásticos e marchas (Revista Escolar, 1925).

Não obstante a dissonância entre o que foi projetado para o *play day* e a sua materialização, interessa-nos salientar o caráter conformador de uma identidade nacional desse evento, principalmente por suscitar e reverenciar personagens aos quais historicamente se atribuiu a construção da nação brasileira. Aqui destacamos os aspectos de suas personalidades, com vistas a demonstrar que a elite brasileira sempre esteve ao lado de tais personagens.

Para reafirmar esse evento como parte das fórmulas gerais de dominação citadas por Foucault (1987), a centralidade do corpo e dos diferentes exercícios (ginástica, jogos, marcha e apresentação) visam mostrar o corpo em detalhes e divulgar a eficiência de um projeto

histórico de dominação. Sob o signo de uma raça forte, tenciona-se ainda firmar a correlação de produção entre corpo e máquina, que “estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (*ibidem*, p. 127) para, enfim, indicar uma anatomia política que envolve múltiplos processos coercitivos que se distinguem, correlacionam, convergem e esboçam um método geral aos poucos.

No que concerne à educação física, os efeitos da reforma educacional foram tema do editorial n. 20 da “Revista Escolar”, no qual a avaliação representou uma estratégia discursiva que corroborou para endossar as ações desenvolvidas pela Diretoria Geral da Instrução nesse e nos editoriais subsequentes. Tal recurso, conforme Foucault (1987, p. 153), foi imprescindível para o sucesso do poder disciplinar, “ao lado do olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

Nesse sentido, no texto do editorial supracitado, afirmou-se que, para:

[...] a excellencia da refôrma em questão, é sufficiente o simples exame de certas materias dos programmas em vigor”. Como exemplos, a educação física, a música, o desenho e os trabalhos manuais, disciplinas “às quaes a refôrma dispensou especial attenção, afim de que elas realizem seu verdadeiro papel como partes integrantes, essenciaes, e nunca accessorias da educação infantil” (Revista Escolar, 1926, n. 20).

Sobre a educação física, o editorial considerou a criação da inspetoria especializada em exercícios físicos, o valor de educação da vontade e o fortalecimento da inteligência como resultantes da ginástica racional. À educação da vontade se atribuiu a capacidade de compensar as lacunas da educação, de forma que a abundância de vigor físico poderia superar a inteligência dos prodígios (Revista Escolar, 1926, n. 20).

O conhecimento a ser tratado pela educação física seria a ginástica metódica e bem orientada; na educação esportiva, o futebol, a bola ao cesto e o voleibol que, superiormente dirigidos, estariam destinados a exercer uma profunda influência na vida nacional. Porém, isso dependeria dos treinadores e técnicos e, para tanto, “E’ preciso que surjam homens que tenham cabeça, homens de sadio idealismo e não simplesmente de braços e pernas, á frente desse movimento” (Revista Escolar, 1927, n. 27, p. 3).

Nesse sentido, os enunciados acima destacados revelam alguns sentidos que permeiam o discurso sobre a educação física, relativos à sua utilidade para a saúde e a moral, e, enquanto divertimento, conhecimento qualificador da vida; além de uma relação fragmentária entre teoria e prática como constitutiva do campo profissional dessa disciplina. Ora o professor de educação

física seria um prático, ora havia a necessidade de uma conformação física e intelectual equilibrada.

A disciplina e o governo das crianças tiveram importância crescente na “Revista Escolar” e, em 1927, foram diretamente relacionadas à educação física e aos jogos escolares, tendo composto a seção “Educação Physyca” em notas ao final dos textos didáticos. Dentre os aspectos abordados, se destacam a pontualidade, o bom humor, a efervescência da juventude e a violência – sobre o último tema, ocorreu a ressalva de que os jogos violentos não educam, mas barbarizam; e de que a educação física deveria ser feita científica, ao invés de ser abordada de maneira violenta.

Nesses termos, a noção de disciplina veiculada pela imprensa pedagógica parece se referir à internalização da obediência, mediante processos não violentos, como notamos no enunciado a seguir: “a obediência deve sêr um accenso todo natural e não o resultado duma luta entre o educador e a criança” (Revista Escolar, 1927, n. 27, p. 27). Associada à veiculação da educação física, ocorreu uma campanha em prol da disciplinarização e contra a violência, seja na escolha do conteúdo ou no processo de ensino pelo professor.

Consoante a Foucault (1987, p. 127), a disciplina tem a finalidade principal de manipular o corpo para o tornar mais útil, obediente e dócil. Ela dissocia e esquadrinha o poder corporal, ao aumentar sua potência/aptidão ou inverter a energia; e define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros para operarem o que (e como) se quer, conforme as determinações. Desse modo, a disciplina se diferencia de outras formas de poder, como a escravidão, a domesticidade e a vassalagem que, respectivamente, se fundamentam na relação de apropriação dos corpos de outrem, dominação constante e não analítica e submissão altamente codificada, mas longínqua, sobre o corpo e o trabalho. Ainda se difere do ascetismo, disciplina monástica relativa à internalização da renúncia em detrimento ao aumento da utilidade das forças.

Assim sendo, por meio do impresso, a educação física foi crescentemente afirmada no projeto educacional paulista, seja pela admissão de uma seção exclusiva e, conseqüentemente, pelo crescente espaço atribuído à descrição dos jogos, ou pelo entrecruzamento dessa disciplina com temas de outras seções e, logo, pela permeabilidade do conhecimento mediatizado por ela. Compreendemos a permeabilidade como uma característica da educação física, sua condição de saber é atravessada por diferentes discursos, intenções e disciplinas, ora vista como complementar ao escotismo, no que tange ao interesse moralizante dos corpos e à centralidade dos exercícios físicos, situada a partir de um projeto de educação do corpo mais amplo que

implica uma nova estética; ora como um conhecimento particularizado como legítimo exercício de disciplina na escola, o que aponta, inclusive, uma nova formação profissional capaz de proporcionar um suporte de positividade.

Diante do exposto, positiva-se a educação física em contraposição aos males da passividade e da não educação da vontade. Isso demonstra certo consenso sobre seus fins na educação primária e, conseqüentemente, a sua assimilação pelo marco regulatório da educação de SP.

#### **4.1.1 Escotismo e educação física na coprodução do discurso cívico-militar**

No Decreto n. 3.356, que regulamentou a Reforma Sampaio Dória de 1920 em SP, no que se refere ao escotismo e às linhas de tiro, foi estabelecido que:

Artigo 466. – Ficam adoptadas nas escolas publicas, o escotismo e as linhas de tiro. (Art. 13, lei n. 1.750).

Artigo 467. – Todos os alunos matriculados nas escolas publicas são aspirantes e escoteiros.

Artigo 468. – São condições para que o aspirante seja inscripto escoteiro: a) ter a idade mínima de 10 annos; b) deliberação sua espontanea, para a instrucção; c) consentimento por escripto de seus paes.

Artigo. 469. – Os professores de gymnastica das escolas normaes e complementares.

Artigo 470. – Onde houver escolas normaes, gymnasios ou escolas profissionais, o governo organizará, para seus allunos maiores de 16 annos, companhias de guerra, com frequencia obrigatoria (São Paulo, 1921, p. 64-65).

Com base na reforma educacional supramencionada, estudantes de escola pública de todos os níveis seriam instados a participarem do escotismo organizado pelo professor de ginástica, conforme o regulamento em tela. Sua escolarização, como atividade optativa do currículo, denota uma persistência da colaboração e influência dos militares no plano educacional brasileiro e, em particular, reflete a manutenção da instrução física enquanto procedimento de treinamento corporal dos estudantes.

Associado ao tiro esportivo, ligado ao Ministério da Guerra para a oferta de instrução da prática para civis e militares e tendo em vista a preocupação com a defesa nacional e a modernização das Forças Armadas, o movimento escoteiro aglutinou, na virada do século XIX, discursos relacionados ao engajamento da juventude em iniciativas de progresso do país (Herold Junior; Melo, 2018).

Pautado na premissa de que “a necessidade de governo e autoridade no estado decorre da compreensão de sua necessidade na casa, na escola e no município” (Revista Escolar, 1926, n. 21, p. 22), o escotismo, na década de 1920, passou a operar no entrecruzamento com as práticas esportivas e no transbordamento da escola e sociedade. Isso em vista das tensões sociopolíticas, com o intuito de promover o desenvolvimento físico, moral e, ao mesmo tempo, patriótico, ao educar para a paz e a guerra (Herold Junior; Melo, 2018).

Essa noção de pertencimento e comprometimento, com o devir da nação, pode ser identificada em um dos cânticos transcritos abaixo:

Marcha dos escoteiros. Somos ufanos escoteiros. Resolutos, disciplinados, marchando firmes, prazenteiros, com passos eguaes, acertados. Muito garbo queremos ter, de mochila, bastão, cantil, todos protestando alto erguer o bemdito nome do Brasil! (Revista Escolar, 1925, n. 8, p. 80).

Em SP, na Reforma Sampaio Dória de 1920, esteve presente a preocupação com a adaptação do movimento escoteiro à realidade do estado e ao seu povo. Na Revista Escolar, esse foi um tema de relevante atenção pelo seu valor educativo. Desde o primeiro número de circulação deste impresso, em 1925, o escotismo foi anunciado como instituição que melhor respondia ao melhoramento da cultura escolar, em quaisquer aspectos que pudessem ser referidos. As excursões, os trabalhos de acampamento, a ginástica, diferentes esportes ao ar livre e outros exercícios e conhecimentos próprios do escotismo, como: primeiros socorros e higiene, enunciavam finalidade de desenvolvimento da saúde, de educação da sensibilidade, além dos ensinamentos cívicos, patrióticos e morais.

Nesse sentido, o modo como praticá-lo e, logo, como adaptá-los às casas de ensino de todo o estado de SP para que produzisse bons resultados e atingisse os fins, envolveu duas frentes: 1) a organização de uma estrutura administrativa regional de escoteiros, com sede na capital, em que os membros seriam os altos elementos da instrução pública; a direção, por sua vez, ficaria a cargo da ABE<sup>2</sup>; 2) o ensino do escotismo. Essas duas frentes, se encontravam numa mesma questão, qual seja: a ação da ABE sobre o escotismo escolar paulista (Revista Escolar, 1925).

A ABE foi a primeira entidade representativa do escotismo no Brasil, criada em 1914, com sede em SP, nela atuavam políticos importantes, militares de alta patente e pessoas de destaque social. Seu primeiro vice-presidente foi Washington Luiz que, mais tarde ocupou cargos de prefeito e governador de SP e presidente da República. ABE era filiada à Liga da Defesa Nacional, fundada em 1916. Instituição que respaldou e fomentou seu funcionamento,



uma vez que incentivava grupos de escoteiros de outros estados a se filiarem à ABE. Em 1917, obteve respaldo federal, por meio do Decreto n. 3.297 (Brasil, 1917), que considerou de utilidade pública as associações brasileiras de escoteiros, com sede no país<sup>26</sup> (Nascimento, 2004).

A questão gerou dissenso entre os educadores, no que tange a presença e ao domínio do escotismo por soldados e, logo, ao ideário nacionalista de formação do cidadão-soldado, veiculado pela Liga da Defesa Nacional. Exemplo disso, foi a tentativa de, por meio da imprensa pedagógica legitimar o soldado como instrutor do escotismo no currículo escolar. Alguns textos consideraram que, para o trato com o escotismo, faltavam aos soldados instrutores somente noções de metodologia e de pedagogia com vistas a admissão de um plano científico para a transmissão da cultura física às crianças; não lhes faltavam, contudo, “delicadeza, paciência e moralidade, qualidades essas classificadas necessárias à docência à época” (Revista Escolar).

Por outro lado, Zuquim e Cytrynowicz (2002) demonstram que a vinculação do escotismo com o sistema público de ensino nos anos 1920 também provocou reação em setores do movimento escoteiro. Isso porque, interessava para alguns que o movimento fosse independente e não institucionalizado pelo Estado. Inclusive, que não se associasse às práticas e métodos escolares considerados tradicionais.

Apesar dessas tensões, a imprensa pedagógica veiculou uma proposta para reformar o escotismo nas escolas, ao manter a educação militar e a cultura física confiadas aos soldados da força pública paulista que também conduziam as aulas de ginástica. E, ao confirmar a utilidade pública desse serviço, veiculou-se o argumento de que o diretor do grupo escolar ficaria liberado dos atributos da educação física e militar.

A adaptação do escotismo às condições da vida nacional, princípio designado pelo general Baden Powell, expressos na “Revista Escolar”, é chave de leitura importante para a compreensão sobre como a sociedade letrada paulistana construía uma positividade acerca da história do bandeirantismo paulista, do escotismo e, conseqüentemente, da forja de uma cultura física para reafirmar tal condição histórica. Nesse sentido, o escotismo foi estimado como “uma escola de regeneração, na decadência a que póde sêr levada a sociedade”, e, ainda, “a escola do Bandeirante, que reage contra a degeneração da raça” (Revista Escolar, 1925, n. 12, p. 96).

---

<sup>26</sup> No RJ, entre 1910 e 1920, surgiram diversas entidades representativas do movimento escoteiro. Em 1924, as instituições com sede na capital federal se reuniram, sob a presidência de Afonso Pena Júnior, e fundaram a União dos Escoteiros do Brasil (UEB), que se tornou a entidade máxima representativa do escotismo brasileiro, posição essa ocupada até o presente.

Além de exaltar a imagem do bandeirante e destacar uma ideia de iniciativa própria dos paulistas, a revista veiculou um discurso que, por meio do escotismo, preservaria a criança da civilidade da vida urbana, ao colocá-la em contato com a natureza considerada, nessa visão, orientadora da vida. Tal “método de controle e procedimentos específicos para a passagem do estado de selvageria para o de civilidade” (Zuquim; Cytrynowicz, 2002, p. 48) é um dos eixos articuladores da psicologia e da educação escoteira que evoca o romantismo no qual a vida urbana é vista como corruptora do caráter e enaltece a vida no campo como ideal para a formação equilibrada entre corpo e espírito.

Seus fundamentos, calcados na exigência moral, deveriam submeter crianças e jovens ao seguinte juramento: “Sobre minha honra, com a graça de Deus, eu me comprometto a servir de boa vontade a Patria e a ajudar o meu proximo em todas as circurmstancias e a observar os doze mandamentos das Leis do Escotismo” (Revista Escolar, 1926, n. 13, p. 78).

Existem 12 mandamentos do escotismo, a saber:

- 1.º - A palavra do escoteiro é sagrada. Elle coloca a honra acima de tudo, mesmo da própria vida.
- 2.º - O escoteiro sabe obedecer. Compreende que a disciplina é necessidade de interesse geral.
- 3.º - O escoteiro é um homem de iniciativa.
- 4.º - O escoteiro aceita, em todas as circumsstancias, a responsabilidade de seus actos.
- 5.º - O escoteiro é leal e cortez para todos.
- 6.º - O escoteiro considera todos os outros escoteiros como seus irmãos sem distincção de classe sociaes.
- 7.º - O escoteiro é valente, sempre prompto a auxiliar os fracos, mesmo com perigo da própria vida.
- 8.º - O escoteiro pratica a cada dia uma boa acção, por mais modesta que seja.
- 9.º - O escoteiro estima os animaes e se oppõe a toda crueldade contra eles.
- 10.º - O escoteiro é sempre jovial e entusiasta e procura o lado bom de todas as coisas.
- 11.º O escoteiro é econômico e respeitador do bem alheio.
- 12.º - O escoteiro tem a constante preocupação da sua dignidade e o respeito de si mesmo (Revista Escolar, 1926, n. 13, p. 78-79).

Segundo o idealizador do movimento escoteiro, Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857-1841), citado pela “Revista Escolar” (1926, n. 13, p. 78) “o fim da educação é melhorar a especie, preparando uma humanidade digna de Deus e digna de si mesma”. Aqui ocorre o acirramento da relação entre os movimentos escoteiro e eugênico, nos discursos que associam as práticas e os comportamentos do escotismo e o próprio fim da escola ao melhoramento da espécie.

Algumas preocupações na adaptação do escotismo à realidade de SP e à escola compreendiam “não confundir o Escotismo com as sociedades esportivas, nem com aquellas de preparação militar. O Escotismo vê no esporte um meio e não um fim. Elle fórma soldados e chefes, mas para todas as batalhas, muito principalmente esta da vida” (Revista Escolar, 1926, n. 13, p. 78). Com isso, buscava-se se distinguir da experiência de escotismo do DF que, conforme Herold Junior e Melo (2018), foi desenvolvido em uma associação às sociedades esportivas nos anos 1920.

Por meio de uma ação multiforme e contínua, confiava-se ao escotismo a criação de uma “mocidade dedicada e sincera, combativa, heroica e enérgica, uma mocidade capaz de realizar o ideal dos helenos: o belo, o esplendor da verdade” (Revista Escolar, 1926, n. 16, p. 97). A disciplina advinda da atividade foi propalada por uma necessidade de interesse geral, ao lado da fé cristã, em que deveria congrega a ação a serviço do desenvolvimento humano.

Conquanto a disciplina almejada pela referida atividade se diferenciava da noção de obediência submissa e aviltada, estaria consciente dos deveres e da necessidade de elevação da conduta e distinção, no sentido da perfectibilidade humana do indivíduo e da sociedade. Portanto, corresponderia a uma relação recíproca entre obrigações e deveres, à vontade submetida a leis da consciência e ao princípio legal traduzido pela ordem e moral do trabalho (Revista Escolar, 1926).

A propósito da defesa de uma disciplina ativa em contraposição à estrita subordinação do escoteiro, a questão da disciplina escolar era comumente compreendida no tenso equilíbrio entre recompensa e castigo. Na relação entre práticas conservadoras e modernas, “em que pese á escola liberalista, os meios mais consentaneos com o espirito infantil, mais ao alcance de mentalidades ainda noveis, continuam e continuarão sempre a sêr os dois classicos processos de disciplina escolar, a saber, as recompensas e os castigos” (Revista Escolar, 1926, n. 18, p. 2).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo escotismo, as excursões foram consagradas pelo discurso por seus efeitos físicos, educativos e instrutivos, bem como pela correlação de eficácia com a produção da cultura física e mental. Os “passeios methodicos”, de função higiênica pela aeração e da insolação, tinham valor para a produção de um hábito familiar, ao buscarem os campos e bosques para o descanso e, por isso, era considerado positivo no “avigoramento da raça” (Revista Escolar, 1926, n. 19, p. 89). Instruções para o funcionamento se baseavam nos pressupostos do Exército, principalmente sobre os exercícios e movimentos de infantaria, mas não percebemos menções a esse aspecto no impresso.

Na conjuntura da Reforma Sampaio Dória, o escotismo foi compreendido como espaço privilegiado de produção de um discurso associado à regeneração social, principalmente a partir de uma educação do corpo que considerou a ginástica, o jogo, os esportes, a instrução militar e a educação física como fundamentos para a produção de uma disciplina. Outras técnicas convergiram à aplicação de uma disciplina operada no detalhe de uma rotina que previa punição e recompensa aos que eram admitidos sob a minúcia das leis e do regulamento do escotismo. Na escola, àqueles que se lançavam nesse movimento era previsto, conforme Souza (2000, p. 113), um “lugar reservado nas festas e preferência para fazer a guarda da bandeira nacional; em contrapartida exigia-se comportamento, aplicação, assiduidade, o conhecimento do Código dos Escoteiros e o seu cumprimento”.

O funcionamento do escotismo se referia ao interior da escola e fora dela, o que conformava uma rede complexa de práticas e arranjos direcionado à divulgação de uma série de preceitos ligados ao controle de si, à atividade, à dignidade e à honra para haver o racial. Com isso, haveria o interesse de transformação da natureza interna pelo exercício ininterrupto, vistos aos olhos de Deus; e da sociedade, com pequenas ações diárias e pela repreensão da maldade, o que levaria a estabelecer o crivo individualista do que seria a superação da degenerescência. Com foco no corpo sempre em movimento, sob os auspícios de Deus e das leis do escotismo, seria produzida a dignidade de si mesmo.

Sob outro enfoque, ainda que o escotismo tenha sido abordado em quase todos os números da revista, somente em 1927 foi abordada esse movimento na esfera feminina. No texto “O escotismo feminino”, problematizou-se a ausência de tal atividade em escolas de SP, cujos investimentos estariam no adestramento da mulher para a missão social adequada a ela, ou seja, uma função colaboradora para a evolução da vida, na condição de “mãe, irmã, amiga e companheira do homem”, que encontraria no escotismo o preparo para a “divina tarefa” (Revista Escolar, 1927, n. 33, p. 70).

Nesse texto, a educação doméstica foi considerada finalidade educativa do escotismo feminino<sup>27</sup> e apontada como imprescindível para todas as mulheres em quaisquer posições sociais. Ademais, as moças possuidoras de preparo doméstico deveriam se casar primeiro e seriam as mais felizes. Isso porque, segundo o interlocutor, um homem que resolve estabelecer

---

<sup>27</sup> O escotismo feminino no Brasil foi assimilado como “bandeirantismo”. Essa diferenciação advém do movimento escotista inglês que, tensionado pela solicitação de um grupo de garotas para participar de ações idealizadas inicialmente para meninos e jovens, decidiu produzir uma versão feminina chamada *Girl Guides*. A atividade ao ar livre, os acampamentos e as trilhas atribuíam o espírito aventureiro que, na metade da década de 1920, na Inglaterra, concorreu para um movimento numericamente mais significativo que o *Boy Scouts*. Contavam-se, por exemplo, 500 mil *Girl Guides* para 300 mil *Boy Scouts* (Herold Junior; Vaz, 2013).

um lar buscava uma “moça saudável”, “dona de casa” e “boa mãe de família”, qualidades essenciais a toda escoteira. Em contrapartida, caso a moça se preocupasse apenas com a vaidade, uma triste realidade se imporia: “casa sem pão; lar pobre ou empobrecido pelo desmando, si porventura foi rico; desinteligência, infelicidade!...” (Revista Escolar, 1927, n. 33, p. 70).

O debate sobre o escotismo feminino mobilizou a opinião pública brasileira. Esforços para além do trabalho no lar, no cuidado com a casa e com a família, era incentivado apenas às mulheres que necessitassem economicamente. Não se restringia diretamente a atuação profissional e social da mulher. Contudo, firma-se as tarefas do lar como atividades mais adequada às mulheres. Nesse sentido, o desenvolvimento físico sustentaria o cultivo de atitudes e sentimentos relacionados ao papel da mulher, seja a iniciativa, o espírito de comunidade, a formação do caráter, seja a higiene (Herold Junior; Vaz, 2013).

De outro modo, sob o discurso do escotismo, também se problematizaram a estrutura social e os comportamentos em relação às mulheres. Por exemplo, ao reclamar sobre o baixo número de escoteiras inscritas na Federação das Bandeirantes do Brasil, em 1947, tal órgão justificou que o espírito de família ainda restrito dos brasileiros não permitia o trabalho social da mulher fora do lar, tampouco aceitava que sua dedicação se expandisse em benefício de outros que não estão ligados a ela por laços de parentesco e que essa forma de compreender a família não protegia as mulheres de serem prejudicadas pelas transformações da vida moderna, e sim as faziam mais vulneráveis em razão do despreparo (Herold Junior; Vaz, 2013).

Para o idealizador do escotismo, Baden Powell, saúde, felicidade e solicitude eram objetivos educacionais igualmente importantes para meninos e meninas. Todavia, enquanto particularidade da educação feminina, a saúde individual da mulher e o bem-estar das futuras gerações eram centrais (Herold Junior; Vaz, 2013), em que a saúde implicava, sobretudo, o cuidado e a adequação dos exercícios físicos às funções sociais delas – atividades violentas e de alta intensidade, como futebol e boxe, sequer eram considerados nesse contexto. As imagens de masculino e feminino, segundo Goellner (1999), geralmente conformaram hábitos, atitudes e formas pouco maleáveis que, além de opostas, são vistas como divergentes, pois, para cada lado dessa construção, existem mais diferenças do que correspondências e complementariedade.

De acordo com Goellner (2000), a educação física exasperava não apenas a prática de determinadas modalidades esportivas, como também desaconselhava o uso de artifícios estéticos para modelar o corpo, a exemplo do espartilho. A dança e a ginástica eram atividades

recomendadas, mas não qualquer método ginástico, e sim aqueles relacionados ao feminino para afirmar a beleza, o encanto, a harmonia das formas e o recato.

Essas representações mais comuns no imaginário social da época expressam as transformações próprias da modernização e concernentes à modificação de costumes, às tensões por direitos sociais, ao acirramento dos controles e à demarcação de funções sociais. Interessante destacar, contudo, a admissão do escotismo pelas pessoas do sexo feminino como parte das estratégias disciplinares que abarcam o movimento, a educação física e os esportes como mecanismos úteis para a salvaguarda das futuras gerações. A produção de mulheres saudáveis, fortes e aventureiras sem, contudo, se descuidarem da função social (dona de casa, esposa, mãe, irmã, amiga e companheira), sob pena da infelicidade, miséria e desinteligência, favoreceu a defesa da educação escoteira feminina.

Além da saúde individual e do bem-estar da família e da nação, esse componente curricular, uma vez ofertado às meninas, atuaria como antídoto à vaidade e futilidade por vezes atribuídas à mulher. Por coação, a problematização da validade feminina opera como uma precaução contabilizada no controle moral e político, útil para circunscrever limites entre a casa e a rua, o privado e o público, assim como evidenciar a função social da mulher junto à casa, ao espaço privado. Uma microfísica do poder dirige, ao corpo das meninas, um investimento político e detalhado do que seria a função social da mulher e coloca a educação escoteira como conteúdo imprescindível ao contorno das expectativas de feminilidade. Relaciona-se com o escotismo masculino justamente quando especifica, às meninas, a casa como fim e lugar “heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”, do qual a mulher teria presença e função central, na organização, economia e manutenção da família (Foucault, 1987, p. 130).

Coloca-se a mulher não apenas na solidariedade do funcionamento do lar, mas na coerência de uma tática em que a definição do espaço se articula a uma economia política ampla e atinente à mulher como produtora dos filhos da nação e suporte de positividade para o sexo masculino – essa investida disciplinar se difere da domesticidade que pode ser correlacionada a um domínio da mulher à vontade singular do marido. A disciplina apresenta uma função econômica de utilidade sustentada por um interesse político de composição de forças entre homens e mulheres, a fim de erigirem a imagem de um Brasil forte e regenerado. O uso da técnica de poder, a propósito da intenção, não está associado à desarticulação dos poderes historicamente determinados, e sim a manipulação das forças e, portanto, das “aptidões” a serviço do poder.

Na análise das imagens de feminilidade veiculadas pela “Revista Educação Physica” de 1932 a 1945, Goellner (1999) salienta que a construção de imagens da beleza da mulher tensionava, simultaneamente, duas atitudes que existiram em constante movimento: oferecimento e negação. Ao mesmo tempo em que são ampliadas perspectivas de exibir a beleza do corpo feminino ao oferecê-lo para satisfazer os instintos sexuais de uns e outros, foram também criadas estratégias de negação dos mesmos instintos por meio de discursos e atitudes que enfatizaram o puritanismo, a moralização e o decoro. Esse tensionamento é marcado pelo saber e fazer masculino, pois as imagens da mulher, até muito recentemente, eram representadas por homens, com raras exceções.

Tão importantes quanto essas ponderações, as menções sobre a educação escoteira feminina inovam ao considerar a mulher em um movimento inicialmente idealizado para meninos e jovens, com o objetivo de formar o caráter e, sobretudo, por incluir o sexo feminino em uma relação tática<sup>28</sup>, com vistas ao poder disciplinar. O encontro entre o escotismo e a educação física perpassou, portanto, o entrecruzamento de argumentos e práticas de uma educação do corpo articulada aos fins de desenvolvimento da Força Nacional, do espírito de pertença à sociedade paulista e à nação e de um senso comum cívico-militar e patriótico. Também implicou diferenciações entre masculino e feminino, por meio de uma educação do corpo que operou a fixação de funções sociais.

Com a intenção de militarizar a infância e juventude (Souza, 2000) e sob a égide de um poder disciplinar, escotismo e educação física se correlacionam na produção do discurso cívico-militar, ancorado pela figura do militar e do soldado que, naquele contexto, conduzia as aulas de ginástica e organizava o escotismo. Eram a mesma pessoa; portanto, não se pode presumir um discurso em que o conhecimento não seja o resultado de tal encontro.

## 4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA CÍVICO-PEDAGÓGICA

A “Revista do Ensino” constituiu uma estratégia para divulgar ideias, obras e conhecimentos teóricos e práticos produzidos no processo de escolarização em MG, assim como para intervir e conformar uma nova visibilidade ao campo educacional na região. Foi concebida, antes disso, para ser um canal de difusão de princípios e diretrizes que regiam a

---

<sup>28</sup> Para Foucault (1987, p. 150), tática é a “arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada [...]”.

educação no estado e pode ser considerada o impresso pedagógico oficial mais representativo da história da educação mineira (Biccas, 2008).

No que se refere aos conhecimentos da educação física, a “Revista do Ensino” citou jogos, ginásticas (respiratória, rítmica, calistênica, historiada, eletiva, sueca e francesa), corridas, jogos ginásticos e esporte. Em diferentes seções, como verificamos no Quadro 4, havia o entrecruzamento com outros conhecimentos (higiene e organização pedagógica), intenções formativas (formação de uma raça bela, forte, enérgica, alegre e de vontade educada) e práticas (recreio e eventos cívicos). Desse modo, a educação física foi demarcada como um instrumento privilegiado da política civilizacional:

**Quadro 4.** A educação física na “Revista do Ensino” (1925-1940)

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
1925	3	-	Jogos Menores
	4	Anna Luiza de Araujo	Gymnastica respiratoria
	5	-	Secção Recreativa - Jogos Physicos nas Escolas; Corridas
	6	-	Jogos Menores
	7	-	Technica sobre Educação Physica
	7	-	Programma de ensino do Estado de São Paulo
	7	-	Jogos Menores
	7	-	A Organização dos Museus Escolares
	8	-	Secção Recreativa - Jogos Activos
	9	-	Para dar um fremito de vida ao ambiente escolar – Descrição de alguns jogos interessantes
	9	-	A Organização dos Museus Escolares
1926	10	-	Para fazer a raça forte e energica – Methodos de Educação Physica
	11	-	Para fazer a raça forte e energica – Methodos de Educação Physica
	12	-	Os jogos nas escolas - Horas de alegrias e de força
	12	-	Para fazer a raça forte e energica - Andar na ponta dos pés
	13	-	O encanto do recreio nas escolas – Descrição de diversos jogos
	13	-	Noções de Educação Physica, Exercícios e jogos
	14	-	Noções de Educação Physica
	15	-	A alegria dos recreios – Diversos jogos gymnasticos
	16-17	-	Educação Physica – ao lado da saude moral deve existir a saude physica – e essa só se consegue pela gymnastica bem orientada
	16-17	-	Pela belleza da raça – Numeros de gymnastica rythimica praticada por alunnas dos nossos grupos escolares
	18	-	Congresso de Ensino Primario – Hygiene Escolar e Educação Physica
	19	-	Educação physica - A gymnastica torna o corpo sadio, bello e forte, suggerindo ao espirito força de vontade, energia, coragem, decisão, alegria e cordialiade



ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
	19	-	Congresso de Instrução Primaria – Theses que serão discutidas no próximo Congresso de Instrução Primaria – Hygiene e Educação Physyca
1927	20	-	A gymnastica rythmica, na opinião de uma especialista - A gymnastica rythmica educa os sentidos, habituando-os á harmonia, á nobreza, á elegancia e á mais alta espiritualidade
	22	-	Primeiro Congresso de Instrução Primaria do Estado de Minas
	23	-	Como será commemorado o dia de hoje – Uma formatura de 2000 alumnos dos Grupos Uma formatura de 2000 alumnos dos Grupos Escolares da Capital – Parada de 10 tropas de escoteiros – O Programma
	24	-	O centenario da Escola Primaria – Os festejos nesta capital
	24	Fabio Lourival	Pela renovação de Minas - A festa de 15 de outubro
1928	26	-	A Nova Organização Pedagogica - Educação Physica
	26	Renato Andrade	Curso de Aperfeiçoamento – Gymnastica
1929	26	Mario Casasanta	Centro de Interesse: A Alimentação - Gymnastica Rytmica: O Leite
	27	Guiomar Meirelles	Nomenclatura de Calisthenia
	28	R. Eloy de Andrade	Educação Physica – Marchas
	29	-	Bibliotecas escolares – avisos
	29	Inspetoria Geral da Instrução	Educação Physica – Jogos Gymnasticos
	30	R. Eloy de Andrade	Educação Physica
	31	-	Secção do Centro Pedagogico Decroly – Inspeção do asseio – Gymnastica
	32	Mario Casasanta	Educação physica - Instrucções baixadas pela Inspectoria Geral da Instrução
	33	Maria da Gloria Carvalho	Educação Physica – Jogos menores
	33	Waldemar Prado	Actividades Extra-programma nos Estados Unidos – Jogos Athleticos
	33	-	Como executar os nossos programmas – Qual a ordem do nosso regulamento
	34	Maria da Gloria Carvalho	A Educação Physica
	35	Waldemar Prado	Os nossos concursos – Museu escolar – Exercícios Physicos
	35	-	Curso de aperfeiçoamento para assistentes techicos do ensino
	36	Sylvia Fernandes	A voz da pratica – Uma excursão – Exercícios Physicos
	37	Luiz Gonzaga Junior	O jogo, a imitação, como factores da educação
	37	Joaquim Homem da Costa	Os nossos concursos – A rotina
	37	Lucio José dos Santos	Algumas informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte – Cultura Physica
	39	Renato Eloy de Andrade	Educação Physica – Callisthenia
	40	Victoria Carneiro de Mendonça	As vantagens da Educação Physica no desenvolvimento moral das crianças

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
1930	46	John Dewey	As Escolas do Futuro – A Educação como desenvolvimento natural das crianças
	46	Nair Starling	Enquanto as crianças brincam ...
	47	-	A Formação de Technicos
	47	Inspetoria Geral	Os nossos concursos - Qual a parte que deve
	48	Romeu Ventulelli	A voz da pratica - Qual a parte que deve caber á educação physica no ensino primario?
	48	José Ferraz de Sampaio Penteado	Exposições escolares – Gymnastica.
	49	John Dewey	Escolas de amanhã – Quatro factores do crescimento natural
	49	Aureliano Tavares Bastos	Praticabilidade de uma gymnastica electiva nos Grupos Escolares
	50-51-52	-	
	53-54-55	Renato E. de Andrada, Guiomar Meireles e Zembla	Objetivos na organização e administração da Educação Física Escolar
1931	56-57-58	Guiomar Meireles	Educação Física- Ginastica historiada
	59-60-61	-	Caracteres da Nova Escola Publica – A nova Escola Publica desenvolve a vida fisica da criança por meio de jogos, esportes e ginastica
	59-60-61	Aureliano Tavares Bastos	Praticabilidade de uma ginastica eletiva nos Grupos Escolares
	59-60-61	Inspetoria Geral da Instrução	A Educação Física e o sexo feminino
	59-60-61	Renato E. e Guiomar Meireles	Corpo de Leaders
	62-63-64	Firmino Costa	As grandes diretrizes da educação
	62-63-64	Euryalo Cannabrava	A proposito dos super-dotados
	62-63-64	Guiomar Meireles	A Nova Pedagogia – Os Jogos de Ginastica
1932	68-69-70	Branca de Carvalho Vasconcellos	A Musica no Ensino Publico
	68-69-70	Renato E., Zembla Sá e Guimar M. Backer	Excursão e sua relação com a Educação Física
	68-69-70	J. H. Fabre	O Grilo
1933	83	-	Administração do Ensino – Decreto nº 10.726 – Aprova os programas de ensino normal
	92	J. Madureira	Palestrando com professores
	96	-	O ano letivo de 1933
	96	-	Ante-projeto da futura Constituição
	97	Noraldino Lima	Colaçon de grau na Escola Normal de S. Gonçalo do Sapucaí – O discurso do Dr. Noraldino Lima
	97	Maria Emerenciana de Azevedo	Daqui e Dali – Trabalho sobre Educação Física
	97	Eliza Pires Teixeira	Ginástica Historiada

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
	97	M. Jandira de Paula Pinto	A ignorância da onça
	97	Guerino Casassanta	O ensino em Minas
	103	Nelson	Educação Física
1934	104	-	Reunião annual dos assistentes
	105	-	Curso para professores districtaes e ruraes
	106	Amelia Matta Machado	Curso de Pedagogia para professores de escolas singulares – Sumario do trabalho de educação physica
	106	Flaviana G. da Motta	Rumos certos
	107	Stella Ferreira Mansur	Importancia dos exercicios physicos
	108	Judith Dias de Freitas	Impressões de uma professora de Educação Physica
	109	Abel Fagundes	Jogar ou não jogar
1935	110	Inspetoria de Educação Física	Para a ginástica historiada
	110	Raymundo Pastor	O jogo
	110	Gabriella Monteiro de Carvalho	Exercícios escolares – Aspectos da educação
	110	Victor Lacomme	Educação do corpo e educação do espírito
	112	Renato E. de Andrade	A Educação Physica tratada em Congresso
	114-115	Diumira Campos de Paiva	Educação Physica na escola primaria
	118	Emiliana Ribeiro e Nivalda Sarmento	Para a Gymnastica historiada
	119	Sebastião M. Barroso	Decalogo da Cultura Physica
1936	120-121	-	Conselhos da Saude Publica – Advertencia necessaria
	122-123	Esmeralda Rocha	Para Gymnastica Historiada
	125-126-127	Idyllio Alcantra Abbade	Um problema do momento – Necessidades da estylização do Methodo Francez
	125-126-127	“Comunicados da A.B.E”	Colonia de Ferias dos Filhos do Morro
	128-133	Adelina Garcia de Lacerda	Um dia de leitura
	128-133	Julio de Oliveira	Normas de Ensino Pratico – Em Cultura Physica
1937	128-133	Dr. Th. Simon	Desenvolvimento physico e desenvolvimento intellectual
	137-139	Walkiria de Paula Noronha	A formação da criança – Educação Física
	137-139	Hortencia Lamas	A escola segundo Pauchet
	137-139	Renato E. de Andrade	Corpo Técnico de Assistência ao Ensino – Inspetoria de Educação Física – Portaria nº1
1938	140-142	“Comunicados da A.B.E”.	A Educação Física no Espírito Santo
	148	Abel Fagundes	Acêrca de livros
	152-154	Abel Fagundes	Acêrca de livros

ANO	Nº	AUTORIA	SEÇÃO E TÍTULO
	152-154	Fabio Luz	Case dei Bambini
1939	158-163	Anita Fonseca	Grupo Escolar “Cesário Alvim”, da Capital – A Educação Física e o Programa Escolar
	164-169	José Américo da Costa	A escola e a educação física
	164-169	-	A Educação Física no México

Fonte: Faria (2009, p. 145).

O quadro acima destaca a atenção especial à educação física na “Revista do Ensino” e concorre para confirmar, consoante a Vago (2006), a preponderância desse impresso como suporte de positividade e uma condição essencial para a organização da referida disciplina em MG. Tal periódico veiculou acontecimentos como a realização do I Congresso de Instrução Primária de MG e a reforma dos ensinos primário e normal, em 1927, e a criação da Inspetoria de Educação Física em 1928, que conformaram uma ambiência de afirmação do ensino da educação física nas escolas mineiras e ratificam a “Revista do Ensino” como chave de leitura no momento de virada na história escolar dessa disciplina.

Dentre as razões defendidas e autorizadas para a fixar educação física como componente do currículo escolar, a “Revista do Ensino” veiculou argumentos sobre a ciência e o pensamento pedagógico, em sintonia com os fins de regeneração física e moral. De modo mais amplo, Carvalho, Gonçalves Neto e Bar de Carvalho (2016) citam que os princípios republicanos subsidiários da reforma idealizaram a escola não apenas como regeneradora do país, mas também propulsora do progresso e desenvolvimento social e econômico.

#### 4.2.1 O Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais

O Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de MG, realizado em 1927, foi um acontecimento importante para organizar a educação física no estado mineiro. Enquanto acontecimento discursivo, fomentou o debate acerca da educação primária, congregou teses sobre os temas considerados centrais à organização e difusão da educação e permitiu entrever, a partir dos eixos temáticos e teses debatidas, aspectos da mentalidade educacional à época.

“Hygiene e Educação Physica” compuseram um mesmo eixo de discussão no congresso, cujas teses debatidas foram:

1ª) Dadas as nossas condições de meio, como organizar um serviço eficiente de inspecção medica escolar?

- 2ª) Deverá a inspecção medica extender-se ao corpo docente e ao pessoal administrativo das escolas?
- 3ª) Como formar um corpo de enfermeiras escolares efficientes?
- 4ª) Quaes os meios mais convinhaveis para que se inculquem nos escolares os habitos sadios de hygiene individual e para que se forme nelles a <consciencia sanitaria?>
- 5ª) Como introduzir na escola primaria a cultura physica necessaria á nossa gente?
- 6ª) Qual o tempo a ser destinado, no horario, á educação physica?
- 7ª) O <escoteirismo> poderia dar entrada na escola primaria, como meio de educação moral e physica?
- 8ª) Os methodos de educação physica deverão ser os mesmos para todos os annos do curso primario? (Revista do Ensino, 1926, n. 19, p. 407).

Dos oito princípios debatidos no evento, quatro dizem respeito à higiene e os outros quatro, aos processos metodológicos para o trato com a educação física na escola. Particularmente, a quinta tese demarca a relação entre higiene e educação física como premissa para a conformação de hábitos e comportamentos sociais desejados. Esses princípios demarcam as questões elementares sobre a perspectiva e a organização da educação física em MG.

Teses apresentadas sobre a educação física tiveram como relator o professor Pereira da Silva<sup>29</sup>, único homem da comissão que se dedicou especificamente ao debate sobre a disciplina. As conclusões deliberadas que orientariam a reforma do ensino primário foram:

- a) a educação physica deve ser parte integrante e não complementar do programma das escolas publicas primarias;
- b) deve ser disciplina obrigatoria e ministrada diariamente, por professores competentes, conhecedores do exercicio e seu mechanismo, capazes de realizal-os bem, entusiastas do ensino;
- c) incluir nos programmas escolares uma hora especial para a educação physica;
- d) organizar em cada escola um campo especial para a pratica da cultura physica;
- e) instituir a inspecção medica;
- f) organizar fichas anthropometricas, annualmente;
- g) nomear professores especializados para a educação physica;
- h) fornecimento de material necessario, de modo que todos os alumnos façam exercicios com objectos de um mesmo typo;
- i) constituir uma commissão que, sujeita a um criterio unico, ministre a educação physica em aulas, que serão, depois, repetidas pelos professores que se encarregarem dessa disciplina;
- j) a gymnastica rythmica poderá ser introduzida nas escolas primarias (Revista do Ensino, 1927, n. 22, p. 502).

---

<sup>29</sup> Pereira da Silva era professor de Ginástica e Educação Física do Ginásio Mineiro. Em 1915, foi aprovado em concurso para a cadeira de Gymnastica e Educação Physica daquele estabelecimento, ocasião em que Fernando de Azevedo e José Ataliba Santos foram seus concorrentes. São atribuídos a Pereira da Silva o pioneirismo na divulgação do escotismo em MG e a inauguração do Centro de Cultura Physica Olavo Bilac em 1916 (Silva, 2009).

Silva (2009) demonstra que tais conclusões não ocorreram sem disputa. Pereira da Silva havia defendido a admissão de aparelhos ginásticos, enquanto Guiomar Meirelles, juntamente a alguns médicos que compunham a comissão, os considerou incompatíveis com os fins da educação primária, o que os fez serem suprimidos da versão conclusiva. Divergências se referiam, sobretudo, ao método de ensino de educação física, cuja prescrição ficaria a cargo da inspetoria de educação física, criada para organizar a reforma a partir das deliberações do Congresso.

O I Congresso de Instrução Primária<sup>30,31</sup> obteve visibilidade na “Revista do Ensino” a partir de 1926, e os debates confluíram para a materializar uma nova organização pedagógica da educação e da educação física no ensino primário. A partir de 1928, repercutiram as normativas baixadas pela Inspetoria Geral da Instrução, assim como a oferta do curso de aperfeiçoamento em ginástica, ministrado pelo inspetor de educação física, Renato Eloy de Andrade<sup>32</sup>, com a colaboração de Guiomar Meirelles<sup>33</sup>, com vistas à formação técnica de professoras para o trato com o método calistênico.

Eloy era um entusiasta da calistenia, promoveu suas vantagens como método e o considerou adequado a uma nova necessidade do trabalho urbano e industrial, devido à exigência de gestualidades antinaturais. Ao defender a calistenia como método de ensino para a educação física escolar, salientou que:

---

<sup>30</sup> Fizeram parte da discussão, além do relator, “dr. Alexandre Drummond, os srs. Marques Lisboa, José Augusto Lopes, Julio de Oliveira, D. Guimar Meirelles e Drs. Oswaldo Campos e Alberto Alvares, Magalhães Drummond” (Revista do Ensino, 1927, n. 22, p. 502).

<sup>31</sup> A pesquisa de Silva (2009, p. 36) nos permite destacar outros nomes da Comissão de Higiene e Educação Física, assim como um detalhamento sobre o arranjo da divisão dos responsáveis por cada uma das teses discutidas e deliberadas no Congresso, “sobre a 1ª tese; dr. Abílio de Castro, sobre a 2ª e 8ª tese; dr. Lucas Machado, sobre a 3ª tese; dr. Henrique Marques Lisboa, sobre a 4ª tese; Antônio Pereira da Silva, sobre a 5ª e 7ª teses e d. Anna Luiza de Araújo, sobre a 6ª tese”.

<sup>32</sup> Eloy de Andrade, natural do RJ, cursou estágio nos Estados Unidos e manteve interlocução com a ACM daquele estado, da qual foi membro antes de assumir a Inspetoria de Educação Física de MG, e relações estreitas com a ABEI do RJ. Foi para MG a convite do governador do estado, Antônio Carlos de Andrada, a fim de chefiar a Inspetoria de Educação Física do Estado a partir de 1928 (Silva, 2009).

<sup>33</sup> Guiomar Meirelles “já vinha acumulando experiência com o ensino de Educação Física. Existem registros de sua atuação com essa disciplina desde a década de 1910. O início de seus trabalhos na área ocorreu no 1º Grupo Escolar da Capital, o Barão do Rio Branco, quando foi designada para ser professora exclusiva de Ginástica” (Silva, 2009, p. 35). Depois disso, além da atuação de Guiomar Meirelles como auxiliar junto à Inspetoria de Educação Física de MG, Vago (2002, p. 304) destaca a sua autoria do livro intitulado: ‘Educação Física Infantil’, editado pela Imprensa Oficial de MG em 1941, classificado em primeiro lugar no concurso de trabalhos de Pedagogia Aplicada à Educação Física, promovido pelo Ministério de Educação e Saúde; e a participação no “grupo fundador da Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais, em 1952, a primeira a ser criada no Estado, acompanhando depois o processo de fusão dessa Escola com a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas, ocorrido em 1953. Essa fusão originou a Escola de Educação Física de Minas Gerais, federalizada em 1969, tornando-se a Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais”.

A callisthenia é a forma de exercicios methodicos em que assumem posições artificiaes, afim de produzir certos e definidos effeitos hygienicos e educativos. Constitue-se de movimentos symetricos, de carácter suave, porque não exige esforço superior ás condições phýsicas da creança. Produz um desenvolvimento muscular perfeito, dá graça, elegancia do talhe, beleza e harmonia das formas (Revista do Ensino, 1929, n. 39, p. 28).

A explicação sobre o método foi acompanhada da noção de que os docentes deveriam dominar as gestualidades a serem ensinadas e a anatomia humana, com especial atenção aos planos e eixos de movimento, à fisiologia e aos aspectos didáticos da pedagogia moderna, sob pena de incorrerem em algum excesso que compromettesse o desenvolvimento normal da criança. A eficiência da aula de educação física dependeria, pois, do cabedal técnico-científico do professor colimado à pedagogia moderna (Revista do Ensino, 1929).

Se, a partir do I Congresso de Instrução Primária do Estado de MG, incidiram-se os elementos para a organização da educação física, anteriormente, desde 1925, diferentes métodos para o ensino da disciplina foram veiculados pela imprensa pedagógica e consubstanciados pela preocupação em referenciar os argumentos de cada um deles, especialmente ao entrecruzar as prescrições oficiais aos posicionamentos de diferentes autores, o que evidencia uma sofisticada estratégia tanto de produção de verdade sobre a educação física e a escola, quanto do desenvolvimento de uma sensibilização do professorado para a incorporação do referido conhecimento<sup>34</sup>. Tal estratégia parece constituir um diferencial na validação do discurso sobre a realidade a ser produzida de fato.

#### 4.2.2 Perspectivas do discurso cívico-pedagógico

Enunciados acerca da educação física presentes na “Revista do Ensino” (1925-1940) operaram três diferentes perspectivas do discurso sobre o conhecimento da educação física. Ao situá-las, não se trata, contudo, de fixar diferentes momentos, e sim, ao passo do discurso, estabelecer eixos de reflexão que melhor visibilizem as condições de existência e os arranjos da organização da educação física no interior do campo pedagógico mineiro.

---

<sup>34</sup> Nas palavras de Foucault (1987, p. 151), “é possível que a guerra como estratégia seja a continuação da política”. Nesse caso, uma reflexão por analogia permitiria relacionar a disposição de argumentos devidamente fundamentados sobre os métodos de educação física a uma estratégia própria do saber militar, que vai sendo incorporada como procedimento disciplinar coordenado, em que as forças/argumentos são ordenadas conforme suas particularidades para dar forma a uma política baseada na normalização. Nesse complexo, o método de educação física mais adequado, do ponto de vista político e econômico é então promovido como síntese/resultado legítimo do confronto de ideias científico-pedagógicas.

Isso posto, nossa interpretação sobre a leitura do impresso permite entrever que, entre 1925 e 1927, como parte do entusiasmo pela educação, a “Revista do Ensino” promoveu a educação física enquanto componente do currículo e veiculou modelos para consubstanciar a sua intervenção pedagógica em MG. Abordaram-se jogos, corridas, ginásticas, exercícios físicos, métodos de educação física, saúde, moral, diversão, alegria e raça, com a descrição de “jogos interessantes e menores”, sobretudo com o estabelecimento de modelos de educação física em voga e suas possíveis intersecções com a formação humana e os interesses políticos e econômicos. Foram reunidos, ainda, um conjunto disperso de enunciados sobre os fins úteis e alguns procedimentos dessa disciplina no currículo escolar.

Em seguida, entre 1927 e 1929, sistematizou-se uma proposta pedagógica para a educação física, com ênfase na formação de professores para o trato pedagógico dessa disciplina por meio de cursos promovidos pela Inspetoria de Educação Física. Por intermédio desse órgão chefiado por Eloy de Andrada e da realização do I Congresso de Instrução Primária do Estado de MG, ambos em 1927, delineou-se uma noção cívico-pedagógica para a educação física, articulada aos fins higiênicos e sintonizada com a formação no âmbito das Escolas Normais e nos grupos escolares da capital.

Entre 1930 e 1940, ano em que encerra a primeira fase de circulação da “Revista do Ensino”, imprime-se uma preocupação com a praticabilidade, inspeção e efetivação da educação física como componente do currículo escolar no âmbito do estado. Ainda que a última fase do periódico extrapole o recorte da presente pesquisa, é importante considerá-lo para compreender sobre as proposições técnico-pedagógicas da Reforma Francisco Campos, em particular a perspectiva formativa a ser materializada nesse contexto.

Naquele período, acontecimentos de ordem política e econômica que extrapolam o território mineiro, mas que também se articularam a partir dele<sup>35</sup>, concorreram para o reordenamento das expectativas sobre a educação e a educação física<sup>36</sup>. Diferentes interlocutores se engajaram, por meio da “Revista do Ensino”, na produção de uma forma disciplinar para educação física, com destaque para os políticos, ligados à causa educacional; docentes que divulgaram práticas corporais modelares, textos teórico-metodológicos e conceituais; técnicos da Inspetoria de Instrução da Educação Física; e médicos.

---

<sup>35</sup> Como é sabido, 1930 foi o ano em que Getúlio Vargas ascendeu ao Governo Federal após perder o pleito eleitoral por meio de um movimento armado que colocou fim à República Velha e à política do café com leite. Esse acontecimento contou com a articulação direta de Francisco Campos que, em 1929, foi encarregado de negociar o apoio dos mineiros à candidatura de um gaúcho à presidência da República em oposição/desarticulação às forças paulistas.

<sup>36</sup> Trataremos sobre o reordenamento na seção 5 desta tese.



Esses interlocutores representam indícios sobre as filiações institucionais, assim como os saberes que conformaram a sistematização do conhecimento histórico-cultural da educação física. Em outras palavras, autorizados a falarem em nome da ciência, educação, saúde, cultura dos brasileiros, os políticos, educadores e médicos tinham em comum mais do que a intenção de fazer frente à modernização do país, com base na cultura e, por conseguinte, na corporeidade de alguns países do hemisfério norte e a convicção de que o processo perpassava a educação física.

Para não abordar todos os intelectuais e políticos, consideraremos a posição de Francisco Campos<sup>37</sup>, responsável direto e mentor intelectual da reforma da educação mineira entre 1926 e 1930 como homem da ciência e política. Autorizado a reformar a educação, Francisco Campos corroborou as balizas de um projeto no Novo Regulamento do Ensino Primário de 1927:

A escola é um órgão da sociedade a que pertence: por ella se manifestam os ideaes e as aspirações, bem como os habitos e o lastro de tradições e de costumes, que, transmitidos pela educação, asseguram a continuidade do desenvolvimento humano. Mas, si a escola é um órgão da sociedade em que se acha inserida e de que ella exprime a physionomia propria e inconfundivel, é também um instrumento pelo qual os ideaes e aspirações de cada época actuam sobre a sociedade, modelando-a, afeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendencias que a solicitam para uma nova ordem intellectual e moral, em cujo plano encontre mais ampla satisfação e quadro de linhas mais harmoniosas e mais claros jogo dos interesses humanos, tão contradictorios e complexos. Em continuidade com a vida que rodeia, e de que ella não é sinão um centro em que a materia social se condensa e clarifica, a escola realiza, assim, a sua dupla finalidade educativa (Minas Gerais, 1927, p.1124).

Como verificamos no excerto acima, a compreensão sobre o fim da educação que fundamentaria a reforma e as prescrições veiculadas pela “Revista do Ensino” se referem à conformação dos educandos à sociedade, assim como à modernização da sociedade por meio da educação. Esse duplo aspecto articula e caracteriza, em grande medida, o pensamento e as

---

<sup>37</sup> Francisco Luís da Silva Campos, de família tradicional e acadêmico exemplar, cursou direito na Faculdade Livre de Direito em BH e logo se tornou professor na mesma instituição onde se formou, mediante concurso. Intelectual prestigiado entre as comunidades jurídica e científica, ingressou na carreira política por intermédio do Partido Republicano Mineiro (PRM). Foi indicado pelo secretário do Interior, Raul Soares, para pleitear a vaga de deputado estadual à qual foi eleito em 1918; em 1921, foi eleito deputado federal e reeleito em 1924. Foi designado para organizar as condições políticas para eleger Artur Bernardes à presidência do país e, sob a condição de relator da Comissão de Legislação e Justiça da Câmara Federal, teve a importante tarefa de encaminhar a reforma à Constituição, proposta por Artur Bernardes em 1926 (Brasil, 1926). Deixou a Câmara Federal para se tornar secretário do Interior e, a convite de Andrada, governador do estado de MG, foi reconhecido, principalmente, pela capacidade intelectual e de articulação política dos interesses da elite mineira na capital do país. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CAMPOS,%20Francisco>. Acesso em: 31 jul. 2023.

preocupações da elite política à época: de um lado, buscava-se a manutenção do poder por meio de uma educação que adaptasse a classe trabalhadora aos seus desígnios sociais, mas sem solapar a desigualdade, ao manter a ordem das coisas e dos poderes vigentes; de outro, a necessidade de conformação da massa aos pressupostos da vida moderna e do trabalho na ordem capitalista, o que exigia certos princípios como liberdade, iniciativa e autotransformação.

Constituíram-se, assim, os fundamentos de escola para a classe trabalhadora que, apesar de serem aparentemente contraditórios, exprimem um novo estágio da política e organização sistemática das forças em prol dos interesses da elite brasileira. Ao harmonizar as relações de classes, era possível torná-las mais claras para operar a composição de forças a uma nova exigência, qual seja: “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ele compõe” (Foucault, 1987, p. 147).

A eficiência dessa escola estaria na transmissão da cultura burguesa, com vistas à manipulação da força das massas em prol do progresso social e econômico do país. Nesse sentido, conforme o Regulamento da Educação Primária de MG de 1927, a reforma deveria se projetar com base na vida ordinária, ao ensinar os conhecimentos úteis e retificar a influência da educação sobre a sociedade por meio de hábitos, costumes, regras de vida e disciplina da inteligência e vontade.

Daí a importância da atividade, de uma educação dos sentidos e da vontade, com foco na observação e na ação:

[...] com fim em si mesma, não visando preparar para os graus superiores do ensino, mas ministrar às crianças conhecimentos que possam ser utilizados nas suas experiências infantis, tendo por princípio que só as noções susceptíveis de serem utilizadas nas operações ordinárias da vida se incorporam, efectivamente, como hábitos mentais, aos seus conhecimentos, e que as matérias que constituem o programma do ensino primário não devem ser ensinadas como se fossem fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das crianças, oferecendo-lhes oportunidade de exercer o seu poder de observação, de reflexão e de invenção e de aplicação as noções adquiridas (Minas Gerais, 1927, p. 1131).

Esses são alguns dos pressupostos modernos que constituem as orientações pedagógicas do contexto. Eles colocam a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, sugerem a vida como ponto de partida, mas não qualquer referência de viver, e sim a forma em que o marco é a decomposição do tempo-espço, dos corpos, das gestualidades e do trabalho em si.

No que se refere à decomposição do tempo pelo poder disciplinar, Foucault (1987, p. 1140) alega que:

[...] quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor o desarticulamos desdobrando seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade; daí essa regulamentação do tempo da ação que foi tão importante no exército e que devia sê-lo para toda a tecnologia da atividade humana.

Parece-nos que, no processo de desenvolvimento de uma economia positiva baseada na organização do tempo-espço e na atividade, com vistas ao processo de individualização, as formas de controles, ligadas às disciplinas, procedem a normalização da multiplicidade de sujeitos admitidos pela escola. Dessa maneira, “o corpo torna-se alvo, ao mesmo tempo que oferece-se a novas formas de saber” (Foucault, 1987, p. 140) e se converte em objeto de disciplina, uma vez que, pelo corpo, a disciplina, em seu conjunto de técnicas, pode operar a sujeição progressiva e permanente das forças e lhes implicar numa relação de docilidade-utilidade.

Nesse ínterim, o projeto editorial da revista, em consonância a variados gêneros jornalísticos, conformou uma estratégia discursiva que favoreceu a visibilidade da educação física enquanto componente educativo, em oposição às formas coercitivas de se relacionar com o corpo infantil e com o processo de ensino-aprendizagem. Houve também a interposição dos conhecimentos da disciplina aos demais assuntos; a demonstração das práticas reformistas conforme a opinião de docentes e de fotografias de práticas corporais realizadas em Escolas Normais e nos grupos escolares que não somente despertam para o conjunto de gestualidades pretendidas para serem incorporadas de fato, mas também reportam a eficiência, a alegria e a beleza das práticas. Isso visibiliza, sobremaneira, os diferentes agentes envolvidos com a reforma, as novas práticas e a conduta das professoras na educação da infância.

A Reforma Francisco Campos promoveu uma competência, com base nos conhecimentos pedagógicos, sociais e anato-fisiológicos constituídos. Um exemplo disso é o conteúdo programático do curso de capacitação intensiva de professores de educação física, produzido e ministrado pela Inspetoria de Educação Física de MG em 1933 e publicado na “Revista Educação Física”, da Escola de Educação Física do Exército, em 1934:

Didática e pedagogia da educação física, sob os títulos: I – Nomenclatura dos movimentos; II – Direção e planos para os movimentos; III – Fisiologia e mecânica dos movimentos; IV – Progressão dos movimentos, quanto às possibilidades anátomo-mecânicas e neuro-musculares; V – Teoria e técnica da confecção das séries de exercícios. VI – Valores psicológicos e fisiológicos das atividades usadas pela educação física, que sob o ponto de vista do educando, quer sob o ponto de vista de sua relação com a sociedade. VII – Estudos dos valores sociais das diversas atividades físicas e suas aplicações

específicas nos trabalhos de socialização escolar: - 1 – a marcha e a calistenia, como fatores da educação do sentido, da beleza e do ritmo coletivo; 2 – os jogos pequenos, como elemento de expansão e exteriorização da personalidade; 3 – os grandes jogos, como elemento fundamental na educação e adaptação das faculdades de assimilação e identificação do educando, com os sentimentos, ideais e comportamento sociais. VIII – Estudos e aplicações das possibilidades da Educação Física, como fator auxiliar do desenvolvimento intelectual: - sua relação com todas as matérias do ensino e seus valores pedagógicos como auxiliares; - seu papel como elemento de emulação e fixação de hábitos de higiene individual e social. IX – Estudos das regras dos jogos desportivos; organização e administração da educação física escolar (Revista Educação Física, 1934, p. 26).

Os enunciados sobre os conhecimentos e o ensino da educação física apresentam referências da instituição militar, das sistematizações europeias e norte-americana sobre os exercícios físicos e das influências de outros programas de ensino de RJ e SP. Permitiram, ainda, a veiculação de experiência de ensino com os jogos, a ginástica e as manifestações rítmico-expressivas. Com isso, pretendia-se afirmar a reforma mineira como catalisadora da modernização e do progresso produzidos no Brasil e em outros países, no que se refere aos processos técnico-pedagógicos e socioculturais, uma vez que as instruções baixadas pela Inspeção de Educação Física sinalizam um refinamento do projeto educacional que repercutiu a partir da realização do Primeiro Congresso de Instrução Primária na região. Além disso, houve uma crescente influência norte-americana por meio do fomento dos jogos, da ginástica calistênica e do esporte.

Nesse prisma, o interesse dos alunos pela aula de educação física foi outro aspecto que mobilizou o debate e as orientações para o ensino da disciplina, tendo sido percebido como contraponto à imobilidade dispensada aos demais saberes da escola. Esperava-se que as aulas ocorressem ao ar livre, sempre que possível; e a saída para o pátio fora considerada um momento de expansão espiritual dos estudantes, em que o professor não deveria exigir uma disciplina rigorosa. Ao contrário disso, a rigidez, foi evidenciada como incoerente com a alegria e o interesse a serem produzidos pela aula nos estudantes.

Sob outro enfoque, o impresso também promoveu a nova educação física de fins pedagógicos e balizada pelo conhecimento científico por meio da crítica ao modelo de educação física militar:

A disciplina militar, o exercício com espingardas, as manobras, reprimem a espontaneidade do movimento, enervam a juventude, tiram-lhe toda a alegria, suprimem-lhe toda a originalidade, contribuindo assim para que na sociedade, prevaleça como modelo o automato, o typo daquelles desventurados que, na luta pela vida, nada sabem fazer de iniciativa própria e

esperam sempre a voz de commando, um impulso alheio para entrar em acção (Revista do Ensino, 1927, n. 24, p. 567).

Embora essa tenha sido a única crítica identificada no impresso, com menção direta aos militares, ela é significativa devido à contundência. Fabio Lourival, após o discurso sobre a festa de 15 de outubro, realizada no campo do América, em BH, para diferenciar a educação física, sob o ponto de vista civil, daquela realizada pela instituição militar, destacou ainda que os exercícios militares, “só pelo facto de exigirem tensão cerebral muito intensa, deveriam proscrever-se absolutamente” (Revista de Ensino, 1927, n. 24) da educação física escolar.

Isso porque a disciplina militar promove o imobilismo: o soldado, por exemplo, passa parte do tempo em pé, ao ouvir a explicação dos exercícios em posição de sentido; e, na outra metade, executa movimentos contrários à natureza, seja com armas, ao realizar manobras com regularidade do ritmo. Para Lourival, nessa disciplina, não havia relação com a educação física que deveria estabelecer o equilíbrio entre o trabalho manual e o exercício dos músculos, tampouco com o cidadão que se pretendia formar naquela conjuntura (Revista do Ensino, 1927, n. 24).

A referência do soldado estava, portanto, relacionada ao imaginário de subordinação, em contraste com a representação de cidadão a ser construída em MG, isto é, forte, flexível e capaz de tomar decisões e agir com base em valores individuais. Isso vai ao encontro dos postulados da epistemologia empírica e do conhecimento como algo necessário e útil e, conseqüentemente, do anseio de unir escola, vida e trabalho, em que a instituição escolar é um *locus* privilegiado de um modelo formativo destinado a imprimir nas massas um jeito de ser e viver baseado na experimentação e no realismo, por estar envolvido com os afazeres do mundo. Portanto, sobre a representação dinâmica da vida recai a imagem de atividade, progresso e um conjunto de orientações idealizadas de educação natural e espontânea no meio social dinâmico (Monarcha, 2009).

Assim sendo, a ginástica historiada prescrita pelo impresso parece ter se constituído, ao lado dos jogos, como contraponto importante de marchas, alinhamentos e evoluções militares, por consistir em:

[...] lições divertidas, graduadas e metódicas, reclamando de cada criança um apelo á imaginação, para execução de movimentos sugeridos pelo desenrolar dos fatos contados pela professora [...]. A historia ou fato deve ser contado e seus movimentos executados pelas crianças, tendo estas sempre alerta a sua imaginação, dando cada criança a sua expressão pessoal, não obrigadas, portanto, á uniformidade, antes, porém, a espontaneidade, associando os movimentos ás idéias, sem as vozes de comando usadas nas lições de ginastica

propriamente ditas. Assim, os resultados serão os mais interessantes sob o ponto de vista educativo (Revista do Ensino, 1931, n. 59-60-61, p. 151).

Como observado no decurso da reforma educacional mineira, a “Revista do Ensino” promoveu diferentes práticas, intencionalidades e uma simultaneidade de sentidos relacionados à educação física. Identificamos as intencionalidades de higiene, pedagógica e estética, em que sentidos se afinaram com o ideal de conhecimento útil ao indivíduo e à sociedade e promoveram a posituação de uma série de características ativas e do próprio movimento. Concomitantemente, intensificou-se o discurso cívico-pedagógico associado à noção de que, por meio da educação física, era possível alavancar a admissão do povo de MG ao processo mais amplo de modernização.

Ainda, a ginástica calistênica e a aspiração esportiva para a educação física consubstanciaram um movimento de valorização dos jogos, da atividade infantil, da alegria e dos signos do urbano, em compasso com os interesses e comportamentos modernos, para haver a correção e o desenvolvimento das qualidades físicas, morais e sociais.

#### 4.3 AS EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A primeira formação em educação física no Brasil ocorreu com a criação do curso provisório de educação física do Exército em 1910; no que se refere aos cursos civis, o primeiro aconteceu em SP, em 1934, e o segundo, no RJ, em 1939. Apesar disso, por meio das reformas educacionais, cursos de formação continuada de professores foram ofertados nos diferentes estados, a fim de preparar os docentes que atuavam junto ao ensino primário para o ensino da educação física então emergente nos currículos escolares. Antes da realização de tais formações houve a veiculação, por meio da imprensa pedagógica, de uma série de enunciados sobre a educação física e provenientes de diferentes instituições, com intersecções sociais para demonstrar que essa atividade estava admitida pelos setores cultos e progressistas da sociedade brasileira.

Ao mesmo tempo, a imprensa pedagógica apresentava o desenvolvimento da disciplina em outros países, assim como a sua correlação com os processos relativos à modernização para produzir a credibilidade do discurso sobre a escolarização da educação física e, conseqüentemente, forjar uma autoridade científica e pedagógica para intervir nos corpos por meio da disciplina. Com isso, tal imprensa operou uma economia da informação, a fim de

formar o sujeito ideal que perpassou a veiculação de expectativas sobre o professor, o que colaborou para modular o perfil responsável pela disciplina que emergia naquele contexto.

No bojo das reformas educacionais, a imprensa pedagógica funcionou tanto como tribuna, na tentativa de influenciar o Estado e a comunidade escolar e em defesa da transformação dos métodos educacionais, quanto órgão oficial que buscou modular comportamentos e valores educacionais mediante prescrições de práticas. “A Escola Primaria” é exemplar dessa condição, talvez em razão de seu contexto de aparecimento e circulação, bem como pela posição social e perspectiva dos editores e associados, cuja maioria era formada por inspetores escolares. Os outros impressos aqui analisados – “Revista Escolar” e “Revista do Ensino” – surgiram como órgãos oficiais.

Inclusive, uma das estratégias de convencimento sobre as mudanças pretendidas e da fixação do impresso como voz autorizada pelo discurso pedagógico foi levar os docentes a discorrer sobre assuntos considerados basilares nas reformas. Um deles está relacionado ao modo de fazer (saberes e práticas) e, conseqüentemente, à aplicabilidade da educação física, o que envolvia ambientes diversos de maneira implícita sem, necessariamente, uma infraestrutura, ainda que se fundamentasse em preceitos modernos. Tal estratégia implicou a prescrição de jogos, atividades e formas de ginástica mediadas pela “voz da prática” de professores sintonizados com as mudanças científicas e pedagógicas, bem-sucedidos em seus experimentos docentes e que se projetaram para auxiliar na positivação da disciplina.

Nesse sentido, a “Revista do Ensino” funcionou como plataforma política em defesa de um ideal de corpo docente disponível à prática dos conteúdos da educação física e sintonizado com a organização dos jogos e do esporte para além do tempo escolar. Transmitiu-se a ideia de que era preciso promover a cultura física entre os professores para garantir a sua efetivação nos estabelecimentos de ensino; logo, o impresso veiculou aspectos da formação nas Escolas Normais e nos grupos escolares, com a abordagem de um corpo docente dinâmico, participativo e envolvido com variadas práticas corporais e na organização do esporte nas instituições educacionais.

Enunciados em torno do perfil de professores responsáveis pelo ensino da educação física demonstraram a interface entre o docente em processo de formação, disponível para se desenvolver fisicamente, ao lado dos educandos, copartícipes das reformas educacionais em curso no estado; e a tessitura de um projeto específico de professor de educação física que deveria, segundo os enunciados, dispor de um corpo de destaque e em construção, que se diferenciaria pelo vigor e desenvolvimento físico a inspirar nos escolares. Tal profissional seria

representante da experiência dos métodos ginásticos, consciente sobre a importância das múltiplas aprendizagens relacionadas aos valores modernos e, por conseguinte, sujeito de uma política mais ampla, que envolve a conformação dos corpos infanto-juvenil e da população em geral. Para tanto, as expectativas formativas foram dirigidas aos professores formados ou em formação pelas Escolas Normais e que atuavam no ensino primário nas capitais, oriundos de instituições isoladas, e, ainda, o especialista em educação física produzido pelas estratégias discursivas.

Em linhas gerais, esperava-se que os professores refletissem, como em um espelho, a forma que se pretendia projetar nos estudantes, assim como os valores compreendidos como subjacentes ao preparo físico. Em uma das primeiras veiculações da “Revista do Ensino”, não sem alguma ressalva, os aspectos físicos e morais foram evidenciados:

O professor de cultura *physica* precisa de alguns quesitos, que são perfeitamente dispensáveis áqueles que se dedicam a outras disciplinas, taes como: agilidade, destreza, presença de espírito, bôa compleição e, sobretudo, bom humor. Esta ultima condição é imprescindível e primordial: é necessario que o professor, sempre alegre e satisfeito, faça sentir aos discipulos que, durante os exercicios e jogos, também está se divertindo. Seria o ideal conseguirmos em cada escola um professor especializado para a pratica da cultura *physica*.

Devido ao grande numero de escolas existentes em nosso Estado, essa idéa, porém, torna-se irrealizável. Em compensação, é o professorado bastante dedicado, inteligente e aprehendedor, para que o mestre se transforme em um verdadeiro cultor do desenvolvimento *physico* dos pequeninos que lhe são confiados (Revista do Ensino, ano, n. 7, p. 186).

Agilidade, destreza, presença de espírito, boa compleição e bom humor são características físicas, emocionais e relacionais consideradas essenciais aos professores de educação física. Contudo, dadas as condições objetivas, inclusive da inexistência de cursos relacionados à disciplina no Brasil que atendessem à formação, esperava-se do professorado dedicado à cultura física que fosse inteligente, disposto às novas aprendizagens e entusiasta do desenvolvimento físico, isto é, dos exercícios e do esporte enquanto forma de sociabilidade e modo de vida.

Trata-se, pois, da produção de um perfil docente com credenciais distintas dos demais. A partir da ordenação discursiva, do encadeamento de palavras e ideias e seus respectivos valores representativos, se forma o suporte positivo acerca das expectativas sobre o professor de educação física, cujo diferencial se inscrevia no corpo como reflexo da saúde a ser projetado.

Esperava-se que o professor fosse capaz de:



[...] dirigir a classe de maneira que todos os alumnos <praticuem> com regularidade os exercicios e se entreguem aos jogos, com prazer e entusiasmo. Os exercicios de gymnastica deve o alumno fazel-os por imitação, procurando se egualar na sua execução ao mestre que, nesse momento, nada mais é que um companheiro mais adestrado, a que estão sujeitas a ordem e a disciplina dos demais (Revista do Ensino, ano, n. 7, p. 186).

Destaca-se, então, o entendimento de que o professor de educação física seria, para os alunos, o companheiro mais adestrado, posto que tal profissional deveria dirigir a classe sob os auspícios da ordem e disciplina, o que assegura a prática de todos os alunos para servir a eles como modelo e, ao mesmo tempo, lhes impor uma perspectiva relacional de amizade, afetividade e troca distinta dos demais docentes. Dessa forma, emergia uma nova perspectiva disciplinar, voltada ao engajamento e à atividade livre, da qual a autoridade do professor perpassaria sua disponibilidade e disposição física, a fim de assegurar o prazer e o entusiasmo do jogo.

Nessa perspectiva, Fabio Lourival, ao escrever sobre o centenário da escola primária em MG, postulou que:

Deixemos que outros, não os militares, se encarreguem de velar pelo crescimento perfeito das gerações novas. O ideal da educação physica, do ponto de vista civil, é que se restabeleça o equilibrio entre o trabalho intellectual o exercicio dos músculos. Demos preferir a gymnastica natural – a corda, o salto, as marchas e tudo que possa dar graça e força ao homem. Os exercicios militares, só pelo facto de exigirem tensão cerebral muito intensa, devem proscrever-se absolutamente. Na educação physica, para evitar o trabalho excessivo do cérebro, sejam abolidos todos os movimentos compassados, gymnastico-militares, que requerem a regularidade do rhythmmo ou a immobibilidade. Quem quer que tenha assistido à instrucção dos jovens soldados, deve ter notado que eles passam de pé metade do tempo, a ouvir a explicação dos exercicios, permanecendo na posição de sentido, e outra metade, passam-na executando movimentos de improviso, que são contrários á natureza, que abalam as vísceras, sem utilidade alguma para a saude. A disciplina militar, o exercicio com espingardas, as manobras, reprimem a espontaneidade do movimento, enervam a juventude, tiram-lhe toda a alegria, suprimem-lhe toda a originalidade, contribuindo assim para que, na sociedade, prevaleça como modelo o automato, o typo daqueles desventurados que, na luta pela vida, nada sabem fazer de iniciativa propria e esperam sempre a voz de comando, um impulso alheio para entrar em acção (Revista do Ensino, ano1927, n. 24, p. 566-567).

Para negativar a influência militar nos assuntos da educação do corpo civil, Lourival tece um conjunto de considerações desde o método de ensino mais adequado à educação física até os seus fins no projeto educacional mineiro. Considera-se a educação física militar excessivamente monótona e tensa, uma vez que a economia está baseada na possibilidade

iminente de morte, o que, consequentemente a torna inibidora da potencialidade humana de lutar pela vida. Tal potencial, considerada por ele original, deveria estar alinhada aos valores de uma nova economia, baseada na autodisciplina e na atividade produtiva (capitalista).

Para demarcar sua desaprovação no tocante à perspectiva de uma educação física militar, Lourival menciona as palavras de Angelo Mosso, fisiologista italiano, médico militar, e estudioso da fadiga e de outros assuntos:

Não conheço nada de mais deploravelmente inepto do que a pretensão de desenvolver o physico dos jovens e de lhes inculcar o espirito e a instrução militar, sujeitando-os á parodia dos exercicios militares. A sancção do dever militar é a morte. A disciplina das manobras tem por objecto, por meio da sugestão e de uma massagem incessante sobre os músculos, incutir no espirito do soldado essa convicção. Um simulacro de movimentos de exercito, desprovido dessa imprescindível sancção, não seria senão uma parodia sacrilega, tanto mais abjecta, quanto mais se quisesse tomal-a a serio. Todas as momices militares ás quaes um colegial, durante os estudos, póde dedicar-se, não equivalem nem a oito horas de instrução em um regimento. Causa-se, ao contrario, um damno enorme, irremediável, que é o de desflorar o orror sagrado que experimenta o jovem soldado, quando se vê pela primeira vez deante de um official, representante, para ele, da imagem da Lei e da Patria (Revista do Ensino, n. 24, 1927, p. 567).

Observa-se uma ênfase discursiva pautada na dissonância entre os deveres cívico e militar, assim como na substância motivacional dos respectivos processos formativos. No caso militar, haveria o sacrilégio, a subjetivação da morte e a subordinação irrestrita à hierarquia militar, enquanto a formação cívica deveria ser orientada pela alegria, relacionada à vida ativa, ao bem comum e à internalização dos mecanismos de controle, representados por fenômenos físicos e psicológicos que dariam suporte ao melhoramento físico e à nova moral.

Isso implica a compreensão dos exercícios físicos e da educação física como ferramentas de gestão social e econômica, em que os usos deveriam se pautar em uma fisiologia política para a vida, balizada pelo uso racional da energia, com vistas a uma nova imagem ligada à burguesia produtiva e à moral científica. A teoria da fadiga de Mosso, segundo Roldán (2010), parte de uma definição econômica de corpo classificado como máquina (de vapor) imperfeita, com implicações individuais e sociais. Inspira-se na química de Lavoisier, de 1862, e na termodinâmica de Helmholtz, de 1882, ambas associadas à fisiologia de Bernard produzida em 1865, que convergem para a organização social e política da burguesia.

No texto editorial que ocupou as primeiras páginas de “Revista Escolar” (1927, n.), Lessa, professor de educação física da Associação Cristã de Moços (ACM) do RJ, ao problematizar a prática pedagógica de professores de educação física, projetou novas

expectativas não somente em relação a esse professor, mas também ao objeto de conhecimento de sua prática. De acordo com esse autor:

Quem se interessava no Brasil pela educação physica do nosso povo, encontra-se a braços com o sério problema constituído pela idéa grosseira e vulgar de que não há para a educação physica outra finalidade além da formação de gente de muque. Desse erro são culpados, em grande parte, muito dos que se intitulam “professores”, apresentando como credenciaes unicas, biceps de proporções ante-diluvianas e o desenvolvimento assustador dos músculos mais em evidencia. Hoje em dia, porém, cumpre reconhecer que não basta isso e que as escolas de educação physica não se devem converter em curso de aperfeiçoamento para carregadores. A quem se dedicar a esse importantissimo terreno da educação nacional, há que exigir mais cabeça do que braços. Antes de tudo, o instructor deve sêr um homem de mais força intellectual do que physica, pela simples razão de que o seu fim não é formar bons esmurradores, nem apenas homens de “muque” (Revista Escolar, 1927, n., p. 1).

Observa-se que o referido autor utiliza a expressão “professor de educação física” entre aspas e, em seguida, “instrutor” – talvez, essa sublinhada diferenciação evidenciaria a inexistência de curso de formação de professores de educação física naquele contexto. Isso porque uma certa formação no Brasil perpassaria primeiramente, ainda em caráter provisório, o âmbito militar por meio do curso provisório de educação física do Exército<sup>38</sup>, organizado, conforme Castro (1997), pelo Centro Militar de Educação Física criado em 1922, mas operante, apenas a partir de 1929.

As finalidades da educação física daquele período e, conseqüentemente, da educação nacional estariam comprometidas, visto que a imagem de um corpo de musculatura altamente desenvolvida não representava a expectativa do que deveria se refletir no contexto escolar. Não se tratava do desenvolvimento de força absoluta, mas sim relativa, equilibrada e capaz de impactar na capacidade de os indivíduos agirem conforme as demandas cívicas e do trabalho:

A educação physica, como hoje se entende, é o complemento indispensavel e inteligente da educação em geral. Para a formação do varão integro, completo, não basta que se lhe forneçam todas as oportunidades para enriquecer a mente e o espirito, nem que se lhe cuide apenas do caracter. É preciso tornal-o capaz de pôr em pratica os seus dotes de intelligencia e as qualidades de caracter e para isso, não há que discutir, representa papel importantissimo a sua organização physica, que o capacitará para todas as lutas e trabalhos. Demais, ainda está como verdade incontestada a velha e batida chapa dos latinos: “mens sana in corpore sano.” Pode haver, e existe realmente, muita mente sã em muito corpo perrenque e inútil, a atestar o triumpho espiritual sobre a

---

<sup>38</sup> Conforme Castro (1997), o curso provisório em educação física, que teve a duração de um ano letivo, funcionou inicialmente na Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar do RJ, sob a orientação técnica do 1º tenente Inácio Rolim. Além de militares, formou 22 professores civis que atuaram posteriormente em escolas públicas do DF, sobretudo na Escola Normal.

materia; mas uma bella attitude para a vida e uma disposiçãõ optimista para a luta, mais facilmente e mais razoavelmente hão de brotar de organismos sadios e perfeitos (Revista Escolar, 1927, n., p. 1-2).

O equilíbrio entre o trabalho intelectual e o exercício muscular parece ser a premissa da qual o discurso acerca da educação física organiza e amarra o ideal de saúde e beleza, observado desde a antiguidade clássica e atualizado a partir da estrutura e organização das sociedades modernas europeias. Sob a metáfora do corpo máquina, seria resiliente a quaisquer tipos de labores, balizado pelos fins da higiene e sustentado por uma verdade científico-pedagógico que associa a imagem do professor de educação física aos processos econômicos e sociais, sintonizados às novas práticas (higiênicas e civilizadas) e ao comportamento da indústria (produção).

Não por acaso, buscou-se fixar, como principal fim, “ou, pelo menos, um dos grandes ideias da educação *physica*, é a educação neuro-muscular, o domínio e governo do corpo, o controle dos músculos” (Revista Escolar, 1927, n., p. 1-2). Sob os auspícios da ciência e pelo crivo pedagógico, obter-se-iam outros resultados morais e estéticos<sup>39</sup> esperados e, mediante o saber médico e conforme um código de conduta em transformação, a projeção de uma identidade do professor especialista em educação física refletiria o modelo ótimo de saúde e beleza, além da intervenção contra a degenerescência. Sua existência estava relacionada à modificação das formas de conceber as ações sobre os corpos, a fim de suprimir o mal físico ou moral e maximizar as potências produtivas do corpo.

Oriunda do discurso sobre o corpo, conforme Eagleton (1993, p. 17), a noção de estética refere-se à:

[...] totalidade da nossa vida sensível – movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo enfim que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo que emerge da nossa mais banal inserção biológica no mundo.

Essa noção, formulada inicialmente pelo alemão Alexander Baumgarten em meados do século XVIII, perfaz entre “o material e o imaterial: entre as coisas e pensamentos, sensações e ideias; entre o que está ligado à nossa vida como seres criados opondo-se ao que leva uma espécie de existência sombria nos recessos da mente” (Eagleton, 1993, p. 17). Surge como um conceito contraditório: por um lado, se apresenta como força emancipadora genuína relacionada

---

<sup>39</sup> Compreende-se a estética, conforme Eagleton (1993), como um instrumento de suporte ao poder e ideologia que se torna hegemônica, ao passo que garante, na maioria dos cidadãos, a mesma atitude de consentimento com as formas instituídas de poder.

às formas de autodeterminação e transformação das relações sociais; de outro, insere o corpo em uma economia de poder por meio do costume, sentimento, impulso espontâneo e política. Como efeito nas sociedades burguesas, tal emergência permitiu a colonização dos sentimentos e do sensível pela razão, de forma que a estética se tornou parte do próprio domínio (Eagleton, 1993).

Diante disso, é possível situar a educação física como ferramenta entrecruzada por múltiplas expectativas, relacionadas à saúde, ao trabalho e à nação. Sua mobilização pelo discurso obteve caráter contraditório e se inscreveu na interface entre a disciplinarização e a autotransformação do corpo, com vistas ao equilíbrio das funções físicas e espirituais. Notamos que a produção e a veiculação do discurso sobre a formação docente para o ensino da educação física estavam distribuídas sob a permeabilidade de um discurso amplo, com o propósito de exercer controle, gerar uniformidade de práticas e moldar os comportamentos de professores de acordo com comportamentos desejáveis. Tal caracterização do professor de educação física teve, ainda, o intuito de operar a desconstrução da imagem do militar como docente da disciplina.

Neste item, abordamos os diferentes matizes de educação física revelados pelas fontes, com destaque às instituições e alguns atores sociais que buscaram agir na conformação de referências para tal conhecimento. Em particular, a Reforma Francisco Campos foi considerada catalisadora dos processos de modernização em curso no país e das premissas técnico-pedagógicas advindas de diferentes centros, refletidas por meio do Primeiro Congresso de Educação Primária em 1927, e veiculadas pela “Revista do Ensino”. Os matizes cívico-militar e pedagógico, sob a perspectiva da civilidade e dos discursos concernentes ao escotismo, se entrecruzaram, e, em alguns momentos, se distanciaram, a exemplo do exame sobre a educação física militar, com vistas à constituição de uma nova educação física e racional, isto é, científica, com finalidades socioculturais úteis.

Ademais, os enunciados sobre o ideal de professor de educação física integraram ambas as faces de um docente de tal disciplina que, em suma, pode o qualificar como disponível e atlético, para dirigir a classe com alegria e disciplina. Constitui um reflexo do que se pretendia desenvolver nos demais sujeitos do processo de escolarização, a fim de superar um perfil relacionado ao saber-fazer do militar, que perpassaria o domínio do conhecimento científico, possível mediante uma formação específica.

## 5 O REORDENAMENTO DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção visa analisar o reordenamento dos poderes sobre a educação física, isto é, o processo que confluuiu para a centralização do debate acerca da disciplina, ao lhe atribuir uma nova roupagem para melhor acomodação das perspectivas sociais de controle. Para isso, apresentamos o delineamento das questões que parecem concorrer para o acirramento das ciências biológicas enquanto justificativa à educação física, bem como o arrefecimento com o debate teórico-metodológico e a emergência de tal área do conhecimento como questão nacional.

### 5.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O REALINHAMENTO DA QUESTÃO PEDAGÓGICA

Na década de 1930, a “Revista do Ensino” veiculou enunciados que remetem a “Escolas do Futuro”, “Formação de Technicos”, “Praticabilidade de uma gymnastica electiva”, “Objetivos na organização e administração da Educação Física Escolar”. Podemos inferir que eles sinalizam uma complexificação da educação física, posto que, por um lado, abordam a coordenação em torno das ações de efetivação e controle dessa disciplina; e, por outro, “afinam o passo” com as influências do movimento Escola Nova norte-americano. Como exemplo desse último, consideraremos os dois textos de John Dewey veiculados em 1930 – “As Escolas do Futuro – A educação como desenvolvimento natural das crianças” e “Escolas de amanhã – quatro factores de crescimento natural” –, em que ambos tratam sobre o desenvolvimento da criança e da tarefa da escola em impulsioná-la. Ao citar Rousseau<sup>40</sup>, tal pensador considera que “a infância tem seus proprios meios de pensar, ser e sentir. O crescimento physico não é igual ao crescimento mental, mas coincidem ambos no tempo, e normalmente o ultimo é impossivel sem o primeiro” (Revista do Ensino, 1930, n. 46, p. 19).

Ao particularizar a infância como fase da vida com interesses diferentes da fase adulta, Dewey, na “Revista do Ensino” (1930, n. 46), enfatiza o caráter natural do desenvolvimento e da dimensão física como condição para o desenvolvimento mental da criança. Também estabelece primazia do desenvolvimento físico para a formação plena do indivíduo, cujas

---

<sup>40</sup> Em Emílio, Rousseau (2004) argumenta pela educação natural em que o movimento é fundamental para o processo de desenvolvimento. Afirma que a liberdade do gesto e o conhecimento através dos sentidos permite à criança aprender o verdadeiro objeto da educação em interação direta com a natureza, a condição humana e a sua capacidade de melhor resistir aos males da vida; daí decorre que a educação consiste menos em preceitos e mais em exercícios.

noções são associadas à de que o corpo é instrumento/condição do pensamento baseado na razão, com a necessidade de exercitá-lo:

Antes que possaes adquirir uma arte deveis adquirir os instrumentos; e se quereis fazer bom uso de vossos instrumentos, devem ser eles construidos com a solidez suficiente para resistir ao uso. Para aprender a pensar devemos, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos orgãos corporaes, pois são eles os instrumentos, o corpo, que nol-os ministra, deve manter-se forte e são. Não sómente é um erro que a verdadeira razão se desenvolva independentemente do corpo, sinão que um bôa constituição physiologica torna o trabalho mental facil e correcto (Revista do Ensino, 1930, n. 46, p. 19).

Dewey, ao citar Rousseau, destaca uma educação dos sentidos da criança, ao invés de focar nos livros e no ensinamento da razão. Desse modo, o movimento, o exercício físico, os jogos e a ginástica são considerados não somente úteis para conduzir a criança ao desenvolvimento interno, mas, também, uma necessidade natural para forjar um corpo suficientemente forte e são, ao qual os sentidos deveriam orientar naquele contexto: “como o primeiro impulso natural do homem é medir-se com o seu ambiente, procurar em cada objecto que vê as qualidades que lhe podem convir, seu estudo inicial é uma especie de physica experimental para a sua propria conservação” (Revista do Ensino, 1930, n. 46, p. 20-21).

As palavras de Rousseau são ativadas no discurso de Dewey transcrito na “Revista do Ensino”, para evidenciar uma nova disciplina na educação da infância, desde as necessidades elementares da criança até as exigências da sociedade. Antes, contudo, havia a necessidade, a conservação, o exercício dos sentidos, a exploração do meio ambiente, o desenvolvimento da saúde e da força relativos a um plano pedagógico baseado em conhecimentos úteis à vida.

Aliás, como lembra Soëtard (2010), o bom selvagem defendido por Rousseau como o cidadão ideal seria diferente do camponês, sem tarefas ou ações pré-determinadas – por isso, qualquer movimento ou tarefa lhe demandaria raciocínio e tomada de decisão e, quanto mais ele exercita, mais cresce sua força e mais seu espírito se ilumina com a razão. Para Lima (2011), a ideia fundamental da filosofia de educação sustentada por Dewey (1980) é a relação íntima e necessária entre a experiência real e a educação. Este último, inclusive, chamou de experiência a (re)ação entre um sujeito e o mundo exterior, o que não se restringe apenas a um conjunto de sensações ou acontecimentos isolados, mas, sim à interação dos elementos que a compõem de maneira que ambos se modificam nesse contexto.

Na relação entre experiência e natureza, por exemplo, a primeira ocorre como forma real de existir na segunda, alternam entre si e, em alguma medida, transformam a realidade. Ela

é produzida em um universo infinito de elementos sob diversas formas, em que a multiplicidade de tais relações o faz essencialmente precário/instável e o obriga à constante transformação. Para Dewey (1980, p. 115):

[...] se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiência, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Como observamos na passagem acima, a educação se apresenta como “processo direto de vida, tão inelutável como a própria vida” (Dewey, 1980, p. 117) e o indivíduo se educa por meio das experiências vividas de maneira inteligente; logo, é o processo no qual ele se transforma verdadeiramente um indivíduo. Na medida em que o homem se torna capaz de refletir, pensar e, conseqüentemente, reconstruir a própria experiência, ele passa a constituir uma individualidade, o que faz da educação um ato individual em origem e processo, visto que obedece a planos e métodos próprios. A experiência educativa é, portanto, inteligente, na qual participa o pensamento e provoca a aquisição ou ampliação de conhecimentos e significação mais profunda da vida.

Tal indivíduo é abordado pelos princípios a serem fomentados pelo plano educacional mineiro; apresenta-se como preparado para lidar com as mudanças e os desafios individuais, do trabalho, da vida e, portanto, da sociedade; é forte e flexível, uma vez que, saudável e de posse dos conhecimentos úteis à vida prática, trabalha, aprende, se adapta e se (auto)transforma, a depender das demandas impostas a ele. Para tanto, a educação física foi percebida como um componente curricular associado a uma nova disciplina que, simultaneamente, operaria no desenvolvimento da saúde e no reordenamento do poder sobre o corpo, ao limitar os excessos de uma disciplinarização externa e promover, a partir de jogos, ginásticas e exercício físico, uma educação de fins cívico-pedagógicos, baseada na ciência, na educação da vontade, no bem comum e focada na internalização da disciplina.

O processo de internalização de uma disciplina está situado no bojo das transformações caracterizadas por Foucault (1987) como uma nova economia de poder. Envolve um certo número de formas políticas de governo, capaz de majorar o poder e integrar o seu exercício aos mecanismos de produção, com o intuito de harmonizar, controlar, punir e potencializar as ações nos sentidos político e econômico. Por meio de uma curiosidade científica e pedagógica sobre o corpo e o acirramento do exame no tocante às pedagogias que incidem nele, associamos o projeto educacional a valores como superação, cooperação e competição, sob uma mecânica



que pondera constantemente a ação externa sobre o corpo e, a partir do saber sobre o seu funcionamento, conduz o processo de ensino-aprendizagem conforme o desenvolvimento tido como natural. Com um viés procedimental, indicamos uma experiência positiva, geradora de afeição e incitadora da curiosidade frente às aprendizagens úteis.

No decurso da década de 1930, a “Revista do Ensino” associou a educação física a enunciados como “a vida física da criança por meio de jogos, esporte e ginástica”, “corpo de liaders” e “a proposito dos super-dotados”, com o intuito de, por meio dela, articular e promover a educação dos corpos aos processos de produção econômicos. Isso representa uma integração maior do discurso da educação física à normalização e ao controle que certamente estão relacionados ao investimento na formação do professorado para o ensino da disciplina. Assim sendo, Silva (2021) demonstra que dois momentos podem ser destacados quanto à oferta de cursos intensivos de educação física por meio da inspetoria de MG: entre 1928 e 1932, no qual as ações estão voltadas a despertarem o interesse do professorado pelo aperfeiçoamento; e de 1933 a 1934, que reflete a efetividade na formação de professores por ter abrangido um maior número de participantes.

O jornal de MG, na seção da Secretaria da Educação e Saúde Pública, publicou uma série de instruções aos professores responsáveis pelo ensino de educação física, aos quais os cursos se destinavam naquele contexto. Dentre os quesitos para a participação no curso, era necessário ser normalista diplomada por escola oficial ou reconhecida pelo estado; ter entre 16 e 30 anos; apresentar capacidade comprovada para ministrar as aulas educação física, firmada pelo diretor do estabelecimento onde trabalhou ou por assistentes técnicos; e ter robustez física compatível, atestada por médico escolar (Silva, 2021). Como visto, havia vários quesitos para a participação no curso intensivo de formação em educação física.

Por meio do Decreto n. 10.726 (Minas Gerais, 1933), reordenaram-se conteúdos e processos avaliativos relativos à educação física na Escola Normal do estado. Isso sinaliza não apenas a intenção de equiparar a disciplina às demais, como também um programa curricular de formação de professores para o ensino da educação física, que envolve o aperfeiçoamento individual, técnico e didático. Na avaliação, além da frequência escolar nas aulas de educação física, os desempenhos prático e teórico se tornaram critérios de promoção e aprovação no curso normal. Neste último e nos cursos de adaptação do 1º grau, por exemplo, as promoções e aprovações seriam feitas pela média dos trabalhos práticos e pela frequência; e, no 3º ano normal, dos trabalhos teóricos/práticos e frequência.

Sob o ponto de vista da organização do conhecimento da educação física, o curso de adaptação, primeira fase do ensino normal, previa apenas os conhecimentos práticos e adquiridos pelo educando na escola primária como objetivos precípuos, a fim de preservar o educando dos defeitos orgânicos causados pela vida sedentária, apurar os sentidos e desenvolver a cooperação, disciplina e consciência coletiva. O curso preparatório teria duração de três anos, e as atividades físicas seriam desenvolvidas progressivamente quanto aos conhecimentos práticos, ao preparo físico e mental e ao desenvolvimento da coordenação. No último ano do curso preparatório, seria requerida do educando a realização integral dos objetivos da educação, o que contemplava uma condição essencial para se especializar em educação física.

Assim, os programas de formação de professores previam conhecimentos teóricos e práticos complexificados em três anos. No primeiro ano, seriam abordadas marchas, calistenia, jogos, exercícios corretivos, dança, ginástica e natação; no segundo, tais conhecimentos se complexificariam; e, no terceiro, além dos conhecimentos do segundo, seriam incluídos a organização de programas de festas, o estudo da organização, do programa e do regulamento de corpos de *leaders*, além do estudo de ideologia do escotismo, da organização dos programas de atividades e da prática de campeonatos internos.

No curso de aplicação, os conhecimentos seriam divididos em partes teórica e prática, o que incluía tanto a complexificação dos conhecimentos anteriores, quanto os conhecimentos da técnica de antropometria, excursão, liga esportiva, organização e administração da educação física, estudo comparativo dos métodos da disciplina e suas contribuições na formação da educação física científica – os aspectos fisiológicos, anatômicos, psicológicos e afetivos dos conhecimentos seriam desenvolvidos na parte prática. Assim, a nova organização dos conteúdos e da avaliação na Escola Normal significou um meio de divulgação pedagógica e preparação dos docentes para o ensino da educação física na escola, tendo demarcado um ato importante no sentido da efetivação do projeto pedagógico de educação física em MG.

Apesar da convergência evidenciada pela “Revista do Ensino” quanto às reformas dos ensinos primário e normal, no que se refere à admissão e organização da disciplina na região, no decorrer dos anos 1930, os enunciados veiculados demonstraram certo ressentimento quanto aos rumos da reforma. Isso aconteceu, sobretudo, em dois textos escritos pelo inspetor de educação física, Renato Eloy de Andrade: especificamente no primeiro, veiculado em 1935 e intitulado “A Educação Physica tratada em Congresso” (Revista do Ensino, 1935, n. 112), ele informa sobre o VII Congresso Nacional de Educação, promovido pela ABE1 no RJ e que

tematizaria a educação física, tendo demonstrado sua insatisfação com a inscrição da educação física nos programas de ensino de maneira “mais ou menos como ornamento”, cujas razões incidem na falta de meios, da compreensão de seus valores, das diretrizes técnicas e de objetivos definidos.

Para a insatisfação demonstrada por Renato Eloy, corrobora o progressivo desmonte da Inspetoria de Educação Física na década de 1930. Em 1935, por exemplo, não fora anunciada pela imprensa qualquer iniciativa sobre o curso intensivo de educação física; em 1936 houve divulgação sobre o curso e a realização de algumas atividades preparatórias, apesar de ele não ter ocorrido de fato – em 1937, inclusive, não foram encontrados registros sobre a iniciativa; e, ainda nesse ano, diminuiu-se a veiculação de textos sobre a educação física na “Revista do Ensino”. O último fato pode ser relacionado ao declínio da Inspetoria de Educação Física, órgão designado por Francisco Campos para organizar a disciplina no estado (Silva, 2009).

Esse processo é complexo e envolveu desde o reordenamento da política educacional – a fim de equiparar a organização e a estrutura do Ministério da Educação e Saúde Pública (MÊS) – até o deslocamento das intenções sobre a educação física e o esporte no estado. Tratou-se de uma reconfiguração de forças do governo de Benedito Valladares que, enquanto esvaziava as ações da Inspetoria de Educação Física, articulava uma parceria com o Minas Tênis Clube (MTC) e a Força Policial, por intermédio do major Ernesto Dorneles, chefe de polícia que ocupava a presidência do MTC naquela época (Silva, 2009). Nesse movimento, no qual o esporte ganhou crescente notoriedade, reflete-se um realinhamento pedagógico para a educação física, cuja característica principal é a tendência cívico-patriótica.

## 5.2 O ACIRRAMENTO DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a eugenia ganhava *status* de movimento que procurou justificar a necessidade de medidas eugenistas coletivas em prol da construção de uma nação forte e saudável, o que constituiu uma chave discursiva para a regeneração humana. A criação da Liga Pró-Saneamento e a fundação da Sociedade Eugênica de SP, em 1918, a primeira do gênero na América Latina, fazem parte de um mesmo conjunto de preocupações com a saúde e o melhoramento da população, no qual a eugenia se associa ao sanitarismo. Isso

significa que, apesar das tentativas de diferenciação entre higiene e eugenia naquele contexto, esta última e o sanitarismo eram tidos como sinônimos<sup>41</sup> (Wegner, 2017).

Por outro lado, na “Revista do Ensino”, o artigo “A definição oficial da palavra ‘Eugenia’, de autoria da Comissão Central Brasileira de Eugenia, também reproduzido em dois fascículos da revista “A Escola Primaria” (1933), versou sobre a diferenciação do que se compreendia sobre eugenia, ao definida como “estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar as qualidades raciais das gerações futuras, quer física, quer mentalmente”. Em seguida, advertiu que:

Os eugenistas, adotando a definição acima, devem esforçar-se para que a ciencia de Galton não perca o seu caráter essencial, e impedir que os interessados em assuntos correlatos não deturpem o sentido da palavra <eugenia>, para melhor afirmar o que desejam. Há quem confunda eugenia com educação física, com plastica, com educação sexual, com *birth-control* ou a considere um simples ramo da higiene (A Escola Primaria, 1933, n. p. 11).

Essa foi a primeira vez em que o termo educação física se relacionou à eugenia na revista, cuja preocupação central envolveu a diferenciação entre tal termo e a eugenia, além de outros temas que emergiam no contexto. Conforme Mai e Angerami (2006), Galton utilizou o a expressão “eugenia” para abordar a questão da saúde das futuras gerações. O momento histórico da época lhe permitiu associar o novo vocábulo à ideia de diferenciação dos seres humanos em raças distintas, para determinar um ideal de tipo físico ou raça a ser alcançada.

Para as autoras supracitadas, classificar os homens em melhores ou piores, superiores ou inferiores foi um dos grandes equívocos dos cientistas à época de Galton. Isso porque, ao determinar o tipo ideal, os conhecimentos ainda incipientes sobre a transmissão hereditária serviram para identificar questões eminentemente sociais como biológicas e conformar estratégias que percebiam as classes desfavorecidas economicamente como ameaça à ordem pretendida (Mai; Angerami, 2006).

Massilon Saboia, em conferência feita no Núcleo Petropolitano da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres sobre a higiene, destacou a educação física como importante atividade no preparo da vida pelo cultivo psicomotor por meio dos brinquedos, jogos, atletismo, ginástica, dança, natação, equitação, excursões, escotismo e representações dramáticas (A

---

<sup>41</sup> Nesse sentido, Wegner (2017, p. 81) lembra que “não constituem meros detalhes biográficos o fato de que, enquanto a liga era liderada pelo médico Belisário Penna (1868-1939), a sociedade era presidida por Arnaldo Vieira de Carvalho, que teve como mentor Renato Kehl (1889-1974), genro de Penna”.

Escola Primaria, 1934, n. 3-4). Nenhuma outra disciplina, além da educação física, foi diretamente citada pelo autor como *locus* privilegiado de higiene.

Saboia considerou ainda a complexidade que poderia envolver o conhecimento da educação física, ao se tratar de um sistema natural de atividade baseada puramente na fisiologia, anatomia e psicologia, que emergiu em substituição aos sistemas de educação física mais formais. Então, era necessário o preparo para a saúde, o aproveitamento do tempo de lazer e ser um bom cidadão, em que sua forma moderna deveria se ater às seguintes influências:

- a) Velocidade (automovel, avião, e todos os motores para ganhar tempo);
- b) Aperfeiçoamento dos machinismos que vão diminuindo o esforço physico e o trabalho manual;
- c) Urbanização crescente, agglomeração e a falta de oportunidades para diversões physycas. Em nosso meio é de importancia primordial e urgente a assistencia ao alumno (A Escola Primaria, 1934, n. 3-4, p. 54).

Tais influências abarcam as metáforas maquinicas que colocam o corpo em relação à produção fabril e ao progresso. Logo, remetem a educação física aos saberes da física e da matemática que não necessariamente foram trabalhados por Saboia (A Escola Primaria, 1934, n. 3-4), mas suas palavras indiciam uma condição da eficácia do gesto e como conteúdo do divertimento e da sociabilidade moderna.

Nessa perspectiva, o perfil de corpo almejado perpassou o domínio e a gestão de si, entremeado por um sentido prático e de caráter biológico que compreendeu formas de dominação aceitas cientificamente. Assim, o corpo se torna alvo do poder disciplinar amparado pela ciência positivista, em que forja um corpo robusto, flexível, ajustável, associado à disciplina do trabalho e, ao mesmo tempo, capaz de se (re)ajustar e se (auto)regenerar às demandas da engrenagem produtiva que exigia uma nova perspectiva de existência e de produção capitalista.

O trabalho de Soares (1998) se atenta à emergência dos estudos sobre o corpo no século XIX, à medida que os círculos científicos da época o tomaram como objeto de preocupações, a partir do:

[...] corpo vivo, em movimento, que passa a ser visto como o centro do aparelho produtivo [...] as qualidades físicas como a resistência, sobretudo a resistência ao desgaste nervoso, a fadiga. [...] o corpo humano é visto como um conjunto mecânico animado por um motor cuja combustão invisível deve ganhar em eficiência que pode ser medida (Soares, 1998, p. 88).

Com isso, passa-se a vigorar uma racionalidade a partir da máquina, na qual o corpo humano se configura como célula de uma complexa engrenagem social. Portanto, a disciplina,

sob a forma de controle disciplinar, impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, condição de eficácia e rapidez (Foucault, 1987).

Diretor geral do departamento de educação do DF entre 1931 e 1934, Anísio Teixeira, no texto “A Reconstrução Educacional do Rio de Janeiro” (A Escola Primaria, 1934, n. 7, p. 135), abordou a súmula de sua gestão, reafirmou o curso de um “período de modificação profunda e não apenas aparente da escola primária no DF” e, dentre as mudanças, destacou que:

Os alumnos já são *classificados* em bases mais objectivas; o ensino já se faz com atenção às *diferenças individuaes* de cada grupo; as promoções attendem às *diferentes capacidades* desses mesmos alumnos; o programma vae-se *enriquecendo* gradativamente e assumindo, com mais solidez, a responsabilidade do *methodo actvo*; o ensino de *desenho, musica e sciencias* está a se transformar profundamente: a velha educação physica foi substituida pelos *jogos e pela recreação dirigida*, promettendo vir a dar aos alumnos hábitos e attitudes de vida ao ar livre e de solidariedade social como não existiam antigamente.

Ademais, o autor reportou à construção de prédios e equipamentos, ao aumento no número de matrículas e da permanência dos estudantes na escola, à redução de custo por aluno e aumento da eficácia educacional, à formação inicial e continuada de professores, à divulgação intelectual de obras e trabalho docente e ao aparelhamento da administração central, o que permitiu medir, dosar, graduar e articular atividades e iniciativas da reconstrução dos estabelecimentos educacionais e a caminhar no sentido de uma “nova ordem escolar” (A Escola Primaria, 1934, n. 7, p. 135).

Outra menção sobre a educação física foi feita por Renato Pacheco na ABE1 e transcrita à revista, advinda das proposições do 3º Congresso de “Hygiene” Escolar realizado em Paris, em que se sobressaiu a indispensabilidade dos jogos e brinquedos, da circulação de ar puro e da incidência de luz solar. Também se respaldou nas experiências de jardins e pátios construídos na França, na Inglaterra, na Alemanha, nos Estados Unidos e no Uruguai e, com a ressalva de não exceder ao tema, clamou “pela installação dos *campos de recreiação, jardins de recreiação*, onde se pudesse iniciar a criança nos usos da Educação Physica” (A Escola Primaria, 1934, n. 8-9, p. 169).

Em seguida, Pacheco informou os postulados aos quais se embasaria o valor da educação física:

1º) – Incentivar o desenvolvimento physico de nossa gente, como seguro fundamento da educação intellectual e moral;

- 2º) – Fazer das crianças de hoje os homens sadios, fortes e vigorosos de amanhã, como facil meio de nos impormos ao respeito e á consideração dos demais povos civilizados;
- 3º) Cultivar os verdadeiros ideias estheticos, no que concerne á belleza e proporção da fôrma humana, relativamente á necessidade do desenvolvimento harmonioso dos músculos e dos órgãos da vida vegetativa (A Escola Primaria, 1934, n. 8-9, p. 169).

Por fim, Pacheco explicou que “disciplina, iniciativa, solidariedade, exercicio de vontade, formação do character, tudo que faz o homem, tudo que se torna a base da educação individual e social” poderia ser desenvolvido nos campos e jardins de recreio através da educação física (A Escola Primaria, 1934, n. 8-9, p. 169). No âmbito do RJ, os dizeres veiculados por meio da revista “A Escola Primária”, entre os anos de 1933 e 1934, sinalizam a substituição da intencionalidade do ensino da educação física, tendo em vista a conformação de novos hábitos e atitudes de vida ao ar livre e sociabilidades que evidenciam uma nova forma fundamentada na indispensabilidade dos jogos e na recreação.

Enquanto isso, a eugenia, ao ser colocada no discurso do impresso e mesmo que sob a tentativa de diferenciação de um outro conjunto de coisas, colabora com a reorganização da educação física, ao se associar como suporte de positividade à emergência da disciplina como instrumento em defesa da sociedade. Essa norma articuladora entre indivíduo e população, objeto da biopolítica, parece fixar sua intencionalidade de regeneração social e as referências de corpo, beleza e civilidade.

### 5.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO QUESTÃO NACIONAL

Com o governo de Getúlio Vargas e a proposta de nacionalização da economia, as reformas sociais se intensificaram com base na centralização do poder por meio da criação de órgãos técnico-administrativos e do estabelecimento de políticas nacionais. Especialmente na educação, houve a criação do MES em 1930, com a prerrogativa de fixar o Plano Nacional de Educação (PNE) em todos os graus.

De fato, não significa dizer que a complexificação do discurso sobre a referida disciplina decorra da política varguista, ainda que se reconheça o destaque da educação física, especialmente no Estado novo. Ao contrário disso, as fontes indiciam para múltiplos interlocutores, indivíduos e associações que, apesar de uma aparente confluência de ideias expressas por meio das teses do VII Congresso Nacional de Educação, realizado pela ABE1 em 1935, empreenderam diferentes modelos nacionalistas aliados pela constituição cívica da

nacionalidade brasileira e, conseqüentemente, para a difusão da educação física como dispositivo privilegiado de tal processo.

Esse congresso constituiu o mais significativo acontecimento discursivo da educação física, amplamente divulgado pela revista “A Escolar Primaria” do RJ. A ABE1 foi evidenciada como *locus* privilegiado de influência nos rumos das políticas públicas da educação, em que se sobressaiu a educação física, pois uma parte significativa das proposições e tendências expressas no referido evento refletiu os acontecimentos no âmbito da educação física no DF e, na esfera mais ampla, reverberou na organização do campo profissional e no PNE.

A realização do VII Congresso Nacional de Educação e as teses defendidas naquele ambiente, ao lado das conferências e palestras veiculadas pela revista “A Escola Primaria”, ratificam a ABE1 como um dos poderes privilegiados na constituição da educação física brasileira, seja ao operar na tensão sobre a perspectiva de educação física no DF ou se lançar como espaço de discussão, proposição e articulação da organicidade de tal área no âmbito do governo federal. Concomitantemente, notamos a função mediadora da imprensa entre as sociedades organizadas e o Estado, em prol da organização e difusão de um projeto de educação física.

Diante disso, a proposição de uma organização administrativa para a educação física, juntamente à confirmação do caráter nacional da educação e da urgência do trato com a higiene, concorreu para a valorização da disciplina como meio para sanar os males da nação e formar um cidadão sintonizado com os ritmos do trabalho industrial. Tal situação ocorreu, sobretudo, nas seções que compreenderam as bases científicas nos níveis elementar e secundário e nas Escolas Normais.

Nove teses foram aprovadas pelo congresso, no qual defenderam: a educação física da população escolar em todos os graus – especialmente a educação física feminina como uma questão nacional; a orientação médica que, sempre que possível, deveria ser realizada por profissionais especializados, conhecedores dos fundamentos da educação; o professor de educação física necessitaria ser um educador para vislumbrar a criança em seu aspecto global; na escola primária, a educação física precisaria ter forma recreativa; as Escolas Normais e de formação docente deveriam incluir, em seus currículos, noções teóricas e práticas de educação física; a educação física nas Escolas Normais e secundárias carecia de um caráter predominantemente recreativo, com atenção às condições biopsicológicas do adolescente; de acordo com o exame médico, deveria se impor, quando necessário, um programa de atividades funcionais corretivo; haver a homogeneização das classes para a educação física, mediante



critério caracterológico; em seu tríptico aspecto (morfológico, temperamental e psicológico), a biotipologia, a endocrinologia e as noções de temperamento foram considerados fatores da educação moderna, da qual não poderia prescindir, assim como não poderia descurar dos conhecimentos da psicologia para a organização e aplicação de métodos modernos (A Escola Primaria, 1935, n. 6).

Com isso, sugeriu-se, conforme as conclusões anteriores:

- [...] a) – Systematização dos conhecimentos scientificos que devem servir de base á educação physica, em nosso meio.
- b) – Organização material para execução do plano.
- 2. – De applicação immediata: a) – desenvolver e difundir os cursos já existentes.
- b) – Criar cursos de aperfeiçoamento para actuaes professores que não tenham tido orientação neste ramo da educação.
- c) – Intensificar os actuaes cursos de educação physica;
- d) – A homogenização, no sentido physiologico, poderá ser feita pela adaptação do systema Chrisians, ou outro.
- f) – E' necessario intuir junto aos poderes publicos para que a educação physyca seja considerada um serviço social respeitado.
- 3. – Convocar uma comissão de technicos em bio-tipologia afim de assentarem um methodo uniforme de pesquisas bio-tipologicas nos diversos centros de educação physica existentes no paiz (A Escola Primaria, 1935, n. 6, p. 136-137).

De modo geral, o VII Congresso Nacional de Educação anunciou saberes, conteúdos e métodos, bem como uma noção ampla de educação do corpo a cargo da educação física expressos nas dimensões físicas e biopsicológicas e na intenção recreativa, com vistas à compreensão da disciplina sob o marco da ciência. Assim, houve uma ruptura no delineamento conceitual e técnico-pedagógico para a educação física – a qual se tornou disciplina e foi liberada de uma compreensão genérica de educação do corpo por meio das reformas da educação da década de 1920 – passar novamente por uma compreensão gregária e de múltiplos anseios e fins.

Nessas indicações ao PNE, além da (con)formação dos enunciados sobre a educação física por meio de critérios científicos, delineamos o modelo da organização e do planejamento para a formação de professores especialistas, bem como definimos um método de ensino a ser adequado às pesquisas biotipológicas advindas dos centros de educação física do país. As teses ora debatidas preconizaram a organização de institutos ou escolas de educação física, em particular a criação da Escola Nacional de Educação Física; a contratação de técnicos de notória competência para o corpo docente inicial; a criação de cursos de educação física (para docentes, médicos especializados, investigações e aperfeiçoamento para professores especializados); e o

reconhecimento de outras escolas pelo poder federal e dos diplomas técnicos existentes, mediante a verificação de idoneidade das escolas (A Escola Primária, 1935, n.).

Houve a projeção relativa à criação de três diferentes cursos de educação física, com especificidades e dimensões de aplicação que envolviam hierarquicamente o curso de formação docente e os cursos superiores de médico especialista e de especialização de professores, os quais focalizariam a pesquisa. A preparação de especialistas além do professor de educação física fomentava o interesse de constituição de um campo de intervenção no qual a escola seria apenas uma dimensão/espço, mas, necessariamente, estaria articulada às demais áreas. Assim, redefinem-se as bases da educação física no sistema nacional de educação, no contexto em que se perspectivou uma educação integral sob princípios científicos e modernos. Avançaram as prescrições para o ensino e a formação de professores, concomitantemente à organização dos instrumentos normalizadores de práticas externas ao ambiente escolar.

Quanto à organização dos serviços administrativos de educação física, as teses do VII Congresso Nacional de Educação defenderam a criação de um órgão específico no MES para o trato com a educação física e sua difusão no país; a criação de aparelhos, no âmbito dos governos dos estados, semelhantes ao órgão de administração nacional, para estabelecer cursos para a formação de professores especialistas; e a introdução da educação física em todos os graus da educação pública; e nas penitenciárias brasileiras, como medida de higiene e recreação. Nesse caso, a conduta adequada expressa na ficha de educação física configuraria uma das condições para o livramento condicional.

A intenção de incluir a educação física no sistema penitenciário enfatiza a potência educativa dessa disciplina e das práticas veiculadas por ela, em particular os conhecimentos pertinentes à vida em sociedade, seja no sentido disciplinar dos corpos ou na perspectiva de fomentar a coesão sem, contudo, exercer a coação. Com isso, pretende-se promover o autogoverno, o que indica a educação física como uma tecnologia de poder sobre a vida, com vistas à disciplina do corpo e à regulação coletiva. Nas teses do congresso, quando o professor de educação física foi remetido à função educativa, houve a tendência de se afastar da figura do instrutor militar e firmar as bases, tanto nas orientações médica e higiênica e nos saberes biológicos, tais como a fisiologia e a anatomia, quanto na psicologia.

No ano de 1935, as ocorrências sobre a educação física na imprensa pedagógica indiciam que as proposições educacionais para o ensino primário enfatizaram a relação da referida disciplina com outros saberes escolares, sob o argumento de que, juntamente à música, à recreação e aos jogos, a educação física teria um papel difusor relevante, ao tratar sobre

aspectos dos costumes, inclusive, com destaque para a transversalidade de algumas temáticas. À guisa de exemplificação, a revista veiculou um modelo de tematização dos costumes africanos, em que as cantigas seriam abordadas pela disciplina de música, enquanto as danças regionais dos negros e seus instrumentos típicos ficariam a cargo dos professores de educação física, recreação e jogos (A Escola Primária, 1937, n.).

Outro instrumento relevante na revista foi a realização do inquérito, por ter colocado em circulação um conjunto de ideias e proposições expressas no curso de uma reforma dos costumes ancorada na perspectiva de educação. Ele foi expedido pelo MES e veiculado pela imprensa pedagógica em 1936, com vistas à elaboração do PNE. Aqui se sobressaem o item “Da preparação do pessoal”, no qual fora perguntado se deveria haver professores primários especializados em educação física em desenho, música e trabalhos manuais; e o questionamento sobre como seria a organização dos cursos destinados a essa preparação, caso a resposta fosse positiva.

Nas questões diversas desse inquérito, constaram perguntas específicas sobre a organização da educação física. Em suma, inquiriu-se sobre as normas da disciplina que deveriam compor o PNE; em que medida (e como) deveria ser ministrada nas escolas pré-primárias, primárias e elementares, secundárias e médias, e superiores; como deveriam ser preparados os professores e demais especialistas de educação; e quais medidas deveriam ser tomadas para favorecer, animar e coordenar a educação física (extra)escolar em todo o Brasil. Ainda que não tenha sido possível identificar respostas a essas perguntas, elas demonstram uma relação de continuidade com as teses defendidas no VII Congresso de Educação e, de certa forma, expressaram uma positividade sobre a educação física, quando interrogaram sua condição de possibilidade em todos os níveis (extra)escolares, sob o princípio de que ela deveria ser “animada” em nosso país por intermédio do Estado.

Outro inquérito, no âmbito do DF, se dirigiu aos diretores e professores, com a abordagem do ensino especializado nos 4º e 5º anos e da escola primária, cujo resultado apontou a preferência dos educadores pelo ensino não especializado. O compilado sistematizado pela Diretoria de Instrução demonstrou que o ensino especializado indicava, concomitantemente, dois aspectos relativos à educação física: a supressão das aulas de música e educação física; e a redução do horário de música, desenho e educação física. Isso significa que, apesar da positividade da disciplina citada nas escolas públicas primárias do DF e do Brasil, sua materialização foi influenciada por dificuldades relativas às condições de possibilidades à época.

Diante do exposto, a confluência da organização das bases para regulamentar a educação física pelo Estado envolveu a redefinição dos conteúdos para a disciplina, a formação do professor especialista, a fixação do caráter pedagógico e a perspectiva de que seria objeto de interesse mais amplo, difundida em variados setores da sociedade e conforme as diferentes formações que envolviam uma hierarquia quanto ao campo de intervenção e pesquisa. Isso denota a redefinição da função social da educação física, que vai além de uma condição de margem do discurso pedagógico para obter centralidade como instrumento de formação integral, científico e moderno.

#### 5.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA DE SEGURANÇA

As fontes apresentadas permitem entrever que, em vista de um processo de modernização calcado no realinhamento do debate sobre a educação física, deslocou-se o poder normalizador em meados dos anos 1930, tendo em vista o acirramento de uma intenção regulamentadora da vida em geral. Sob as balizas da estatística, da observação e do mapeamento dos fenômenos sociais relacionados à ocupação do território, à produção econômica, à saúde e à educação, essa última emerge enquanto ponto articulador de um projeto de nacionalização do Brasil por meio de campanhas educacionais associadas à intenção de regeneração do povo e ao progresso do país.

Sob os auspícios de uma nova técnica de poder não disciplinar –, uma vez que não se restringe ao corpo, com vistas ao poder individualizante, e sim se dirige à multiplicidade de corpos e mentalidades para haver o processo de produção de um conjunto, sob efeito massificante –, a educação física é incluída como parte de uma política que extrai seu saber e define o campo de poder a partir de fenômenos acidentais e universais. Em relação à realidade brasileira dos anos 1930 e dentre outras urgências, implica-se tornar o Brasil uníssono, apaziguar os anseios revolucionários e acelerar o processo de industrialização. Como eventos acidentais frente à biopolítica descrita por Foucault (1999), podemos considerar a miscigenação da população brasileira e as epidemias que impactaram as populações urbanas e estabeleceram “freios” à modernização, mas, sobretudo, uma dada natureza biológica brasileira conformada no avesso convencionado na base dos estudos da antropologia e criminologia.

Desse modo, a educação física parece ter sido compreendida pela permeabilidade, seja como disciplina, atividade ou tecnologia de segurança capaz de agir no sentido produtivo e na dimensão do trabalho, do lazer, da saúde, da cultura, enfim, da vida, como um seguro que opera

na redução de danos dos fenômenos acidentais e universais incidentes na população. Dessa forma, sua prescrição, ao ser generalizada à população escolar e fomentada por meio das associações esportivas, foi percebida como um mecanismo para a melhoria da vida coletiva, no que se refere à capacidade produtiva, com a contrapartida de que todos os brasileiros deveriam assegurar uma certa redução de danos à população em geral.

Nas palavras de Foucault (1999, p. 293), o mecanismo da biopolítica:

[...] vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade, vai ser preciso encurtar a vida [...].

Esse mecanismo incorporado pela educação física é ativado na relação entre o fenômeno a ser contornado e um tempo, relativamente longo, que exige seriação, isto é, uma coordenação de ações que recobrem e se desenvolvem em correspondência com as previsões e estimativas globais sobre o fenômeno. No que se refere à disciplina, a expectativa no entorno parece ter sido de produção de um corpo forte e são, de costumes civilizados e sintonizados com os ritmos da produção fabril, ativo no trabalho e no lazer e orientado sob os desígnios cívico-patrióticos.

Para tanto, os jogos aparecem como conteúdo privilegiado na promoção do progresso, dada a sua relação com a cooperação, a competição, a atividade e o *record*, como parte da tecnologia de poder. Esta última se estabeleceu como mecanismo duplamente compensador do trabalho e como lazer no espaço-tempo de produção do trabalho e divertimento, com vistas ao estado global de equilíbrio e, portanto, de regularidade da vida. Consoante a isso, Linhales (2006), cita que o esporte e o divertimento foram compreendidos como conteúdo privilegiado dessa educação física ou conteúdo e método mais adequado. Ambas as perspectivas, contudo, não geraram dissonância quanto à função privilegiada da educação física como forma de assegurar o controle do corpo social.

A biopolítica, conforme Foucault (1999), emerge com certa defasagem em relação às disciplinas, em meados do século XVIII, e a sobrepõe naquele contexto. É operada com o propósito de segurança do conjunto e dos perigos internos, ou seja, afiança o Estado pelo prejuízo universal, decorrente das mazelas sociais determinadas na história, e controla internamente os possíveis riscos advindos de tais mazelas talvez para a sociedade.

Nesse caso consideramos, sobretudo, a relação entre adoecimento e improdutividade, seus impactos na política e economia e, por conseguinte, a educação física como instrumento de segurança da sociedade contra a doença e a improdutividade. O perigo interno se refere à

degenerescência, por completo, de uma população em vias de modernização e progresso. Essa nova tecnologia engloba outras técnicas como os poderes disciplinar (organo-disciplina) e soberano, no entrecruzamento de uma economia e política interessadas em promover a homogeneização do território e a industrialização.

Por meio da educação física, transborda-se a relação entre a escola e a sociedade e são eleitas organizações esportivas como copartícipes do poder na difusão de um corpo ativo e, certamente, um *ethos* esportivo, sob regras de higiene, sexualidade, cuidado com o corpo, regulamentação do tempo livre e produtividade no trabalho. A educação física, traduzida como equipamento de segurança, favorece um contínuo de ação, é especializada em fazer viver e se associa à desqualificação da morte, ao passo que tem o poder de estender e melhorar a vida, reconfigurar o gesto, a forma, a energia e, portanto, atuar como meio e propósito de domínio de si e na regulamentação das populações quanto à produção e disposição de suas forças:

[...] agora que o poder é cada vez menos o direito de intervir para fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limiar, a extremidade do poder (Foucault, 1999, p. 295-296).

Constatamos, pois, que o poder mediatizado pela biopolítica engloba cada vez menos o direito de fazer morrer, o que não o exclui do todo, mas nos leva a refletir sobre como a educação física, que faz parte desse mecanismo, também estaria associada à intenção de fazer morrer. Pensamos novamente sem a intenção de esgotar a questão, dado que todo saber posto em favor do exercício físico, enquanto fundamento da vida produtiva, sadia, feliz e culturalmente sintonizada com a modernidade, passa a operar, no mesmo *continuum*, como sombra/medo do que uma vida não ativa e desprovida de educação física poderia causar para si, mas, sobretudo à população em geral.

Sob a antítese de uma vida menos produtiva, “encurtada”, não plena e esvaziada da possibilidade de civilidade e progresso, a biopolítica, por meio da educação física, pretende levar à morte de uma cultura<sup>42</sup> associada à multiplicidade de formas de existência. Sob o *slogan* de abraçar o Brasil, visa-se criar uma forma sustentada pelo ideal de universalismo, ao

---

<sup>42</sup> Devido à necessidade de compreender e explicar as diferenças fenotípicas e culturais de povos distintos dos europeus, ao delimitar conceitualmente cultura, a França inaugurou a noção e a ideia moderna de cultura. Foi criado o parâmetro para identificar os pressupostos de instrução para a humanidade, tendo permitido a associação dessa noção de cultura às ideias de progresso, evolução, educação e razão que estão no centro do pensamento da época (Cuche, 1999).

contemplar uma relação guerreira, de ativação do racismo enquanto política de Estado, cuja subjetivação se baseia na hierarquização das raças. Há a luta pela vida sadia e pura, da qual a morte e a subsunção de todos à norma foram instadas como uma campanha contra a vida inferior e em favor da regeneração dos costumes. Cumpre-se, na relação com a educação física, a ideia de “fazer morrer” todos os signos de uma raça considerada inferior, ao eliminar a possibilidade de revolta e a converter em potência produtiva.

O poder de morte desses signos é distribuído a um certo número de vozes e instituições autorizadas, cujo poder soberano de “fazer morrer e deixar viver” se transforma no lema “fazer viver e deixar morrer”. Isso ocorre por meio de uma política de exposição de alguns ao perigo, à margem das políticas de fazer viver aquém da escola e dos direitos políticos, à saúde, ao trabalho e ao tempo livre e, logo, por meio da ativação de um “racismo de Estado”, cuja exposição da população ao perigo e ao universal da morte é condição para o ideal de regeneração encontrar o seu conjunto, reafirmar as bases e cumprir as reformas sem, contudo, solapar as causas sociais da desigualdade. Esse jogo faz avançar alguns mecanismos de bem-estar social, ao passo que mantém à margem a maioria da população no tocante ao seu acesso, assim como se utilizam as tecnologias essenciais em favor da manutenção e difusão do poder, sob o corte da segurança e da vida de alguns eleitos como referência de humanidade.

Nesse interstício, a educação física se coloca como dobradiça entre o corpo educacional e a população em geral, graças à aura regeneradora atribuída a ela na emergência dos mecanismos de controle. Por meio da veiculação de um conjunto de diretrizes da nova pedagogia e da preocupação no tocante à prática, inspeção e efetivação de um projeto para a referida disciplina, em vista do acirramento de um marco regulador de preparação à vida e ao trabalho via experimentação previamente selecionada, organizada, mediada e avaliada, visa-se conformar uma tecnologia situada no entreposto entre os corpos educacional e social.

Neste item, buscamos apresentar e analisar alguns discursos que indiciam argumentos sobre o reordenamento da educação física nos anos 1930: o acirramento da questão da ciência como justificativa da recreação como perspectiva da educação física; e o delineamento de uma nova sensibilidade ligada ao lazer, à vida urbana e ao trabalho industrial, à organização institucional desse conhecimento no âmbito federal, assim como à emergência de uma noção de atividade em detrimento de disciplina e, conseqüentemente, ao arrefecimento do debate técnico-pedagógico em detrimento da nacionalidade, com vistas ao rearranjo dos poderes na economia geral de poder.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o discurso sobre a educação física na imprensa pedagógica, a partir das fontes “A escola primaria” (1916-1938), “Revista Escolar” (1925-1927) e “Revista do Ensino” (1925-1940), a fim de compreender o tipo de projeto de formação engendrado com vistas à criação de novos cidadãos. Para tanto, operou a hipótese de que os acontecimentos discursivos sobre a educação física, veiculados pela imprensa pedagógica, corroboraram para fixar a educação física como componente do currículo da educação primária e campo emergente de intervenção profissional, ao conjurá-la aos poderes em voga, assim como aos demais saberes considerados pertinentes à organização e ao controle da vida, mediante o controle e a estimulação do corpo.

Com base na análise das fontes e à luz da interpretação de conceitos foucaultianos, identificamos que, entre 1925 e 1935, a educação física emergiu no discurso educacional, associada à organização dos mecanismos de controle social. No interstício do poder disciplinar e da biopolítica, ao passo do processo de complexificação social e do acirramento de uma política de controle sobre a população, tal disciplina se centraliza no discurso em defesa da sociedade, tendo em vista a organização da multiplicidade de corpos e mentalidades, bem como a produção de uma subjetividade afeita ao trabalho na ordem capitalista e às sociabilidades modernas.

A educação física aparece no discurso pedagógico, sob a denúncia de que o seu ensino na escola pública estava em dissonância com as ciências modernas e os interesses sociais em voga. Por meio de um conjunto de conceitos, jogos, ginástica, exercício físico e cultura física, expressou práticas e intencionalidades relacionadas à forja de um corpo harmonioso nas dimensões (física e intelectual) e à expectativa de que os exercícios físicos fossem regularmente praticados nas escolas singulares e nos grupos escolares e integrassem, ao lado de outros saberes, as transformações sociais endereçadas à escola.

No bojo das reformas da educação dos anos 1920 e mediante o debate sobre a organização dos métodos de ensino-aprendizagem e da difusão de uma escola para a massa populacional, por meio da educação física foram operadas intenções de formação de uma raça forte, enérgica, saudável, moralizada, bela, sabida dos preceitos de higiene e praticante destes, com vontade forte, espírito elevado e sentidos educados. A higiene e, por conseguinte, a saúde, conformaram o princípio ordenador da educação física no discurso, conquanto a emergência do saber pedagógico, da psicologia e economia concorre para a sua utilidade, admissão, regulação



na economia geral de poder. Ademais, a constituição de um marco regulador da educação e seu conjunto de regramentos denotam uma intenção pedagógica pautada na formação integral, consoante ao interesse de promoção de uma reforma dos costumes, na qual a educação física teria o intuito de ativar a vontade e a atividade, transformar o corpo e as mentalidades e fomentar a ideia de autotransformação, cujos fins são dimensionados na modernização do país.

Os matizes de um projeto pedagógico de educação física envolveram perspectivas, instituições e atores autorizados a abordar as ciências e a civilidade, em vista do novo homem e da nova mulher a serem constituídos por meio das reformas em curso no país, cujas ações confluíram na composição de referências cívico-pedagógicas e cívico-militares para o ensino da referida disciplina na escola e a formação de um professor específico. Convém salientar que a educação esportiva fora considerada uma das melhores maneiras para a formação social, por ensinar a cooperação, pela necessidade de apoio mútuo e sacrifício em prol da coletividade.

A partir dos anos 1930, realinharam-se as forças interessadas na educação e educação física que fixaram as bases epistemológicas sobre as quais a disciplina se solidificaria de fato. Isso lhe conferiu uma disposição mais central e significativa na política nacional, conforme os ajustes nos mecanismos de controle social para, enfim, se tornar um instrumento de segurança com a finalidade de promover a saúde, o trabalho, a civilidade e, sobretudo, a regeneração social para compensar os riscos de uma sociedade com a modernização em curso. Dentre as estratégias discursivas utilizadas, tal política operou o entrecruzamento de higiene e eugenia, para delimitar os costumes e as práticas desejáveis e fazer emergir o racismo como um dos mecanismos associados à educação física, principalmente no tocante ao enquadramento das práticas autorizadas e à supressão de práticas e costumes não salutareis perante uma economia da vida.

Diante do exposto, é possível formular que os dizeres sobre a educação física veiculados pela imprensa pedagógica entre 1925 e 1935 consubstanciaram uma correlação entre instituições discursivas, a fim de normalizar as relações sociais. Mediante um arrazoadado de argumentos sobre a importância desta, comunicou competências físicas e habilidades sociais relacionadas à disciplina para a produção de um cidadão republicano bom e forte, sob a premissa de que os brasileiros e a nação estavam em construção. Diante disso, engendrou-se a substituição de uma forma coercitiva pela educativa, de modo que cada indivíduo seria conduzido à internalização do controle pela posituação do cuidado de si e moralização das práticas ligadas à atividade da criança.

Em suma, esse investimento discursivo envolveu a produção de uma nova sensibilidade, afeita ao movimento e consciente de suas benesses para o trabalho moderno, as sociabilidades

e o bem comum. Ela se desenvolveu conforme os ajustes nos mecanismos de controle social, fez emergir os signos cívico-patrióticos e, por meio do marco regulador mais amplo, fixou a educação física como mecanismo de conformação de um corpo forte e disciplinado para o trabalho, capaz de conviver na cidade e exercer tempo de lazer útil à sociabilidade moderna. Também se estabeleceu na biopolítica, com vistas à subordinação do corpo social aos interesses da economia.

Destarte, defendemos a tese de que a emergência da educação física no discurso pedagógico, entre os anos de 1925 e 1935, confere uma multiplicidade de sentidos que a caracterizam como uma questão sociocultural e econômica. É compreendida na trama da tecnologia disciplinar do corpo e da tecnologia de regulação da vida, na articulação entre os mecanismos que atuaram com efeitos individualizantes e poder disciplinar; e globalizantes, que consideraram o corpo em um processo conjunto.

## REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: Feusp, 1976.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 3.297, de 11 de julho de 1917. Considera de utilidade publica as associações brasileiras de escoteiros, com sede no paiz, e de Imprensa, com sede na Capital Federal. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1917. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Historicos/DPL/DPL3297-1917.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DPL/DPL3297-1917.htm). Acesso em: 1º ago. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926. Substituição de artigos e paragraphos da Constituição. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 7 set. 1926. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon\\_sn/1920-1929/emendaconstitucional-37426-3-setembro-1926-564078-publicacaooriginal-88097-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon_sn/1920-1929/emendaconstitucional-37426-3-setembro-1926-564078-publicacaooriginal-88097-pl.html). Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.696%2C%20DE%201,Conselhos%20Regionais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.696%2C%20DE%201,Conselhos%20Regionais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica). Acesso em: 1º ago. 2023.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

CARDOSO, Carlos Augusto Amorim; CALADO, Eliana; SÁ, Nirvana. Higienismo e educação escolar na Cidade da *Parahyba* durante a Primeira República. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 255-268, 2021. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49321. Acesso em: 6 ago. 2023.  
<https://doi.org/10.12957/teias.2021.49321>

CARVALHO, Carlos Henrique de. Legislação, civilidade e currículo: processos de escolarização primária em Minas Gerais (1835-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (Orgs.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplina e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: Edufes, 2011, p. 205-228. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; BAR DE CARVALHO, Luciana Beatriz de. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 255-271, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/60386>. Acesso em: 7 ago. 2023.  
<https://doi.org/10.1590/2236-3459/60386>

CARVALHO, José Murilo de. A involução da participação eleitoral no Brasil, 1821-1930. In: CARVALHO, José Murilo de; CAMPOS, Adriana Pereira (Orgs.). **Perspectiva da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 37-58.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 291-308.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reforma da Instrução Pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

CASTRO, Celso. *In corpore sano* – os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, n. 2, 1º sem. 1997, p. 61-78. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6699/458.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CHÂTELET, François. **História das ideias políticas**. Tradução de Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2009.

COSTA, Luciene Henrique da; SANTOS, Marysol de Souza; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 273-282, abr./jun. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/K6FvCz4Ljd7ZRvWbWWHzz5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200273>

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

DEWEY, John. Vida e educação. *In*: DEWEY, John. **Os pensadores**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIAS, Cleber. Momentos iniciais da educação física em Goiás (1917-1929). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 95-111, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/80772/84424>. Acesso em: 31 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092014000100095>

DIAS, Cleber. Primórdios do futebol em Goiás, 1907-1936. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 31-61, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/4000/3510>. Acesso em: 31 jan. 2023. <https://doi.org/10.5212/Rev.Hist.Reg.v.18i1.0002>

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qsyvgmg4z74VZvgKH3QfXt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LUCA, Tânia Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2014. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-376-9>

FARIA, Miguel Fabiano de. **A Educação Física na Revista do Ensino: produção de uma disciplina escolar em Minas Gerais (1925-1940)**. 145p. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-855TF2>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FERREIRA NETO, A. A pedagogia no exército e na escola: a educação física (1920-1945). **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 13, p. 35-62, nov. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14354/13173>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, 3).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, Michel (Org.). **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 1-26.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. 2005. 175p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4997>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, ano 7, n. 13, p. 61-70, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11785>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11785>

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na revista Educação Physica. 1999. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2709>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 3, n. 5, p. 322-328, 2005. Disponível em: [https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.5\\_nr.3/1.07.e\\_junior.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.5_nr.3/1.07.e_junior.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.5628/rpcd.05.03.322>

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Revista Educação Physica (1932-1945): hábitos higiênicos e cuidados com o corpo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. 6., 1998, Rio de Janeiro. **Coletânea...** Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1998, p. 294-301. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Record/article/view/667>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. “Movimento higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **Conscientiae Saúde**, São Paulo, v. 1, p. 47-52, 2002. Disponível

em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170>. Acesso em: 7 ago. 2023.  
<https://doi.org/10.5585/conssaude.v1i0.170>

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, José Gonçalves. Temperar a alma, retemperar os músculos: corpo e História da Educação em Afranio Peixoto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 19-34, set./dez. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pp/a/fXqRmQ3ZCgfSx4Gg7688wkd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300003>

HEROLD JUNIOR, Carlos; MELO, Victor Andrade de. Escotismo e esporte: propostas de educação do corpo no Rio de Janeiro dos anos 1910-1920. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n769TSCYwkF9h5ZMt7kFZGm/?lang=pt#>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230045>

HEROLD JUNIOR, Carlos; VAZ, Alexandre Fernandez. Representações sobre corpo e educação da mulher na expansão do escotismo e do bandeirantismo durante as primeiras décadas do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 913-927, out./dez. 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/MjbhtmpH7JZFLGrXbLFzYNk/?lang=pt#>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000400008>

HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, jan./abr. 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/v8cH5c4ym98y6pG44NwMfGH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018178522>

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

LINHALES, Meily Asbú. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) com indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, Marcus Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 93-110. (Coletânea Educação Física e Esportes).

MAI, Lilian Denise; ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 251-258, mar./abr. 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/q5QybHYZjmM3GyF4zVvxC8t/>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000200015>

MELO, José Marques de. **Gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 1983. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983. Disponível em:  
<https://repositorio.usp.br/item/000715244>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MELO, Victor Andrade de. A dança nas escolas do Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1820-1860). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 303-332, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40749>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i3.805>

MELO, Victor Andrade de. Preocupações com a educação física: o ensino de práticas corporais nas escolas fluminenses (1836 – anos 1850). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-28, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3GkC8hG7J6GZSbLMqnLwNtD/>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844175905>

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 7, p. 43-74, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38670>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais**: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30). 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13849>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Siqueira de. **A Liga da Defesa Nacional**: um projeto de modernização para o Brasil. 2012. 206p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/88734>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ORTIZ, Renato. Walter Benjamin em Paris: individualidade e trabalho intelectual. **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 11-28, maio 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/wxLpNWPjNR3qdYm6MVNSPy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702000000100002>

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Contribuições da higiene à escolarização da educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 53-75, set./dez. 2004b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2849>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2849>

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p.51-82, jul./dez. 2004a. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-54732004000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732004000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 7 ago. 2023.



PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escola**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil. 2003. 452p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-5SYHAX/1/2000000049.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PARDO, Eliane; RIGO, Luis Carlos. Educação física como ciência: para sair do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 39-51, set. 2000. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/752>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PAULILO, André Luiz. A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Organizadores). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 201, p.43-62.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. **Verbetes biográficos**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, [s.d.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-afranio-peixoto>. Acesso em: 18 set. 2021.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. **Noções de higiene**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ROLDÁN, Diego. Discursos alrededor del cuerpo, la máquina, la energía y la fatiga: hibridaciones culturales em la Argentina fin-de-siècle. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 17, n. 3, p. 643-661, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/RqnXLQJxvN6L6ZkDsMz3HRj/?lang=es>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702010000300005>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-110.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Giovanna Camila da. A inspetoria de educação física de Minas Gerais: elementos de complexificação da formação de professoras para o ensino da disciplina (1927-1937). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 24, n. 42, p. 25-44, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4801>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4801>

SILVA, Giovanna Camila da. **A partir da Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937)**: movimentos para a escolarização da Educação Física no Estado. 2009. 229p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87BNNN>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX**. 2006. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2006/2006-josie\\_silva.pdf](http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2006/2006-josie_silva.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14. n. 2, p. 77-102, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2023.254684>

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 20, n. 52, p. 104-121, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7ptbpSybLDPmMJD3YshGcq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300008>

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935): organizar o ensino, formar o professorado. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 6, n. 11, p. 101-134, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38637>. Acesso em: 7 ago. 2023.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes. **História da educação em Goiás: estado da arte**. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-125, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/335>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.29286/rep.v2i45.335>

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Introdução ao estudo da escola nova de Manoel B. Lourenço Filho. *In*: XAVIER, Maria do Carmo (Organizadora). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.19-40.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-423.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo**: uma história da higiene corporal. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEGNER, Robert. Dois geneticistas e a miscigenação: Octavio Domingues e Salvador de Toledo Piza no movimento eugenista brasileiro (1929-1933). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 33, n. 61, p. 79/107, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/M5wjvmdn4QYV9Y9t9JL3bhx/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-87752017000100005>

ZUQUIM, Judith; CYTRYNOWICZ, Roney. Notas para uma história do escotismo no Brasil: a “psicologia escoteira” e a teoria do caráter como pedagogia de civismo (1914-1937). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 35, p. 43-58, 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982002000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982002000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 ago. 2023.

## FONTES

- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 1, 1917.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 3, 1917.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 12, 1917.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 2, 1918.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 3, 1918.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 6, 1918.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 12, 1918.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 7, 1919.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 6, 1921.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 11, 1921.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 8, 1922.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 4, 1923.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 7, 1923.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 12, 1924.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 2, 1927.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 11, 1927.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 2, 1929.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 4, 1931.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 5, 1931.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 7, 1931.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 1, 1932.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 6, 1932.
- A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 8, 1932.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 9, 1932.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 12, 1932.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 3, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 6, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 10, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 12, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 3, 1934.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 4, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 7, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 8, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 9, 1933.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 6, 1935.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 11, 1936.

A ESCOLA PRIMARIA. Rio de Janeiro, n. 12, 1936.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, ed. 131, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927. Approva o Regulamento do Ensino Primario. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 15 out. 1927. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/142yK1P6w9y63jsB0SL2mE-zi4OfIzWmR/view>. Acesso em: 1º ago. 2023.

MINAS GERAIS. Decreto n. 10.726, de 1933. Aprovação de programas do ensino normal. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1933. Disponível em: [http://www.usp.br/niephe/bancos/rvemg\\_detalhe.asp?bre\\_id=956](http://www.usp.br/niephe/bancos/rvemg_detalhe.asp?bre_id=956). Acesso em: 1º ago. 2023.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 3, 1925.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 4, 1925.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 5, 1925.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 6, 1925.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 7, 1925.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 9, 1925.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 10, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 11, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 12, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 13, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 14, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 15, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 16, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 17, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 18, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 19, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 20, 1927.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 22, 1927.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 23, 1927.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 24, 1927.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 26, 1928.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 27, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 28, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 29, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 30, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 31, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 32, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 33, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 34, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 35, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 36, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 37, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 39, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 40, 1929.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 46, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 47, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 48, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 49, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 50-51-52, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 53-54-55, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 56-57-58, 1931.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 59-60-61, 1931.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 62-63-64, 1931.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 68-69-70, 1932.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 83, 1933.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 92, 1933.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 96, 1933.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 97, 1933.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 103, 1933.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 104, 1934.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 105, 1934.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 106, 1934.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 107, 1934.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 108, 1934.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 109, 1934.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 110, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 111, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 112, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 114-115, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 118, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 119, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 120-121, 1935.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 122-123, 1936.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 125-126-127, 1936.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 128-133, 1936.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 137-139, 1937.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 140-142, 1937.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 148, 1938.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 152-154, 1938.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 158-163, 1939.

REVISTA DO ENSINO. Minas Gerais, n. 164-169, 1939.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 1, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 5, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 6, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 7, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 8, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 9, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 10, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 11, 1925.



REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano I, n. 12, 1925.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 13, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 14, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 15, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 16, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 17, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 16, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 18, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 19, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 20, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 21, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 22, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 23, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano II, n. 24, 1926.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 26, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 27, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 28, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 29, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 30, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 31, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 32, 1927.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, ano III, n. 33, 1927.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 328, de 23 de janeiro de 1928. Reforma Fernando de Azevedo.  
**Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 23 jan. 1928.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 981, 2 de setembro de 1914. Lei do Ensino. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2 set. 1914.

SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 mar. 1890. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SÃO PAULO. Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Publica. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 31 maio 1921. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SÃO PAULO. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 8 set. 1892. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SÃO PAULO. Lei n. 430, de 1º de agosto de 1896. Supprime o cargo de director geral da Instrução Publica bem como a respectiva Secretaria e auctoriza o Governo a reformar a Secretaria do Interior. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1º ago. 1896. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1896/lei-430-01.08.1896.html>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SÃO PAULO. Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Publica do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 dez. 1920. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso em: 1º ago. 2023.