

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EUROPA, BRASIL E SERGIPE: DESVENDANDO
AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Doutoranda: Ana Carrilho Romero Grunennvaldt

Orientador: Sergio Eduardo Montes Castanho

Campinas – 2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Europa, Brasil e Sergipe: desvendando as trilhas da Educação Física

Autor: Ana Carrilho Romero Grunennvaldt
Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Ana Carrilho Romero Grunennvaldt e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2005

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

G926e	Grunennvaldt, Ana Carrilho Europa, Brasil e Sergipe : desvendando as trilhas da Educação Física / Ana Carrilho Grunennvaldt. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação física – História – 1889-1930. 2. Educação física – Sergipe - História. 3. Reforma do ensino. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
05-36-BFE	

Keywords: Physical education – History; Physical education – Sergipe (PI) – History; Educational change

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho, Prof. Dr. José Claudinei Lombardi; Prof. Dr. José Luís Sanfelice ; Profa. Dra. Celi Taffarel, Prof. Dr. Valter Bracht.

Data da defesa: 25/02/2005

AGRADECIMENTOS

A vida, que a cada dia, nos dá razões para amar, esperar e confiar.

Ao companheiro sempre presente, Tarcísio, pelo amor e pela cumplicidade, que a vida continue a mostrar-nos sua beleza.

Ao professor Dr. Sérgio Castanho, pela orientação segura e precisa, também pela amizade e confiança que foi dispensada durante o curso.

Aos colegas da Unicamp e amigos que encontrei em diversos momentos e lugares dessa minha caminhada, em especial Mauricéia, Tatiana e Azilde pelo carinho e incentivo que foram imprescindíveis para vencer as dificuldades e realizar os objetivos.

Ao amigo Hamílcar, pela pessoa humana valiosa que é e, ainda, o debatedor e interlocutor nas horas de estudos, que as questões levantadas naquelas ocasiões sejam muito fecundas.

À amiga Dilma pela compreensão e pelo entendimento de que o trabalho de pesquisa é realizado com persistência, rigor e solidariedade com as pessoas, pelas informações e fontes que me foram cedidas.

Às pessoas queridas que velaram e oram a meu favor, dando-me amparo e força para vencer minhas dificuldades, que o Criador os abençoe !

Aos professores que participaram da banca de qualificação e da banca examinadora – Dr. José Claudinei Lombardi, Dr. José Luis Sanfelice e Dra. Maria Eugenia de Lima e Montes Castanho – pela disposição e distinção ao participar de todo o processo, pelas sugestões, valiosas contribuições que foram para meu trabalho.

Aos professores da banca examinadora: Dr. Valter Bracht, Dra. Celi Taffarel e Dr. José Rene Trentin Silveira, por poder contar com suas honrosas participações, críticas e contribuições.

Aos órgãos de fomento, instituições e apoio que possibilitaram essa tese, a Unicamp, UFS e CAPES

RESUMO

Esta pesquisa investiga a introdução da Educação Física nas propostas de reformulação educacional do Brasil, no período em que se deu a transição do Império para a Primeira República, estendendo-se até o início da era Vargas, a partir da análise de autores que expressavam os anseios por uma modernização burguesa do país via educação. Mantendo-se nessa perspectiva, o estudo abrange a legislação educacional sergipana que normatizou o ensino primário nas primeiras décadas republicanas. Apontava-se, a escola primária como instituição privilegiada para acelerar o processo que conduziria o país aos padrões internacionais de modernização, destacando-se, em vista disso, a Educação Física como um de seus componentes basilares. As fontes analisadas evidenciaram que a Educação Física ascendeu como uma questão fundamental para a Pedagogia, em decorrência de uma reação à educação tradicional, que priorizava os cuidados, quase exclusivos, com a formação mental ou espiritual do indivíduo, em detrimento das atenções imprescindíveis ao corpo. Manifestava-se uma nova perspectiva formativa, que aliava o desenvolvimento harmonioso do corpo ao do espírito, sustentando a argumentação favorável à educação integral, aliada às necessidades emergentes de condutas de corpos de cidadãos, que os adequasse às novas relações de produção capitalistas. A Educação Física tornou-se objeto de projetos de reformas educacionais que despertaram a atenção do Estado, de intelectuais e políticos, inclusive sergipanos, embora se constate que, em Sergipe, a realidade da rede de ensino dificultava o desenvolvimento das atividades e dos exercícios físicos que então se recomendavam. Conclui-se, enfim, que a disciplina em foco, já naquela época, passava a ser defendida como requisito fundamental para a formação integral do cidadão, pois potencializava a ação educativa na medida em que canalizava as energias vitais do indivíduo na direção social do processo produtivo.

Palavras-chave: Educação Física na Primeira República; Educação Física em Sergipe; Educação Física e reforma educacional.

ABSTRACT

The present research investigates the introduction of Physical Education into the proposals of an educational reform in Brazil, within the transitional period between the First Empire and the First Republic, extending to the beginning of the “Vargas” era, from the analysis of authors who expressed their craving for a “bourgeoisie” modernization of the country through education. Sustaining this perspective, the study includes the “sergipano” educational legislation which set the rules of primary education during the first republican decades. Primary school was appointed as a privileged institution which could accelerate the process that would lead the country to international standards of modernization, emphasizing Physical Education as one of its supporting components. The sources analyzed made it evident that Physical Education ascended as a fundamental issue for Pedagogy, as a reactive consequence towards traditional education, which prioritized almost exclusive attention to mental or spiritual development of the individual, to the detriment of indispensable attention to the body. A new perspective in education had been manifested, one which allied a harmonious development of the body to the spirit, sustaining a favorable argument towards full time education, allied to arising behavioral needs of a board of citizens, which would adjust them to the new terms of capitalist production. Physical Education became a purpose of educational reform projects which aroused the attention of the State, intellectuals and politicians, including “sergipanos”, although it has been recorded that, in fact in Sergipe, the educational system raised difficulties to the development of activities and physical exercises, which were then recommended. In conclusion, the subject focused, at that time, had been defended as a fundamental requirement for the complete education of the citizen, since it empowered the educative action in proportion that it canalized the vital energies of the individual in the social direction of the productive process.

Key words: Physical Education in the First Republic; Physical Education in Sergipe; Physical Education and educational reform.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – A educação física e as necessidades de uma sociedade em mudanças	19
1.1. A proposição de uma educação integral	23
1.2. A proposição de um plano geral de educação	33
Capítulo II – A Educação Física e uma proposta educacional para o Brasil	45
2.1. Rui Barbosa, a educação física e a reforma de ensino	48
2.1.1. Assegurar à educação física seu lugar inalienável	51
2.1.2. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis	53
2.1.3. As instruções e vozes de comando	54
2.2. A educação nacional e a educação física: uma questão na obra de Veríssimo	56
2.2.1. A educação física imaginada	59
2.3. As lições de Manoel Bomfim	64
2.3.1. Educação e educação física	69
2.3.2. Higiene escolar	73
2.3.3. Cultura ginástica	76
2.4. Helvécio de Andrade: a pedagogia e seus horizontes em Sergipe	81
2.4.1. Curso de Pedagogia	88
2.4.2. As lições práticas elementares de psicologia	89
2.4.3. Princípios de educação física	90
2.4.4. O crescimento físico-hereditário	92
2.4.5. Higiene escolar	96
Capítulo III – Educação Física: uma matéria do ensino primário em Sergipe	103

3.1. Ecos da República e o Regulamento da Instrução Pública Sergipana de 1890	110
3.1.1. O ensino público primário e a matéria “Preceitos Gerais de Higiene e Exercícios Físicos	112
3.2. Ausência da ginástica e o Regulamento da Instrução Pública Sergipana de 1901	121
3.3. Ginástica, Exercícios Físicos e Exercícios Militares: suas possibilidades no ensino sergipano(1911-1916)	126
3.4. A ginástica como uma obrigação: Regulamentos da Instrução Pública Sergipana de 1921 e 1924	133
Considerações finais	137
Bibliografia	141

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – A educação física e as necessidades de uma sociedade em mudanças	19
1.1. A proposição de uma educação integral	23
1.2. A proposição de um plano geral de educação	33
Capítulo II – A Educação Física e uma proposta educacional para o Brasil	45
2.1. Rui Barbosa, a educação física e a reforma de ensino	48
2.1.1. Assegurar à educação física seu lugar inalienável	51
2.1.2. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis	53
2.1.3. As instruções e vozes de comando	54
2.2. A educação nacional e a educação física: uma questão na obra de Veríssimo	56
2.2.1. A educação física imaginada	59
2.3. As lições de Manoel Bomfim	64
2.3.1. Educação e educação física	69
2.3.2. Higiene escolar	73
2.3.3. Cultura ginástica	76
2.4. Helvécio de Andrade: a pedagogia e seus horizontes em Sergipe	81
2.4.1. Curso de Pedagogia	88
2.4.2. As lições práticas elementares de psicologia	89
2.4.3. Princípios de educação física	90
2.4.4. O crescimento físico-hereditário	92
2.4.5. Higiene escolar	96
Capítulo III – Educação Física: uma matéria do ensino primário em Sergipe	103

3.1. Ecos da República e o Regulamento da Instrução Pública Sergipana de 1890	110
3.1.1. O ensino público primário e a matéria “Preceitos Gerais de Higiene e Exercícios Físicos	112
3.2. Ausência da ginástica e o Regulamento da Instrução Pública Sergipana de 1901	121
3.3. Ginástica, Exercícios Físicos e Exercícios Militares: suas possibilidades no ensino sergipano(1911-1916)	126
3.4. A ginástica como uma obrigação: Regulamentos da Instrução Pública Sergipana de 1921 e 1924	133
Considerações finais	137
Bibliografia	141

INTRODUÇÃO

Os estudos da História da Educação Física no Brasil evidenciam que as primeiras sistematizações de exercícios físicos têm seus fundamentos associados às influências dos métodos ginásticos procedentes da Europa e das instituições militares, segundo trabalhos clássicos, como as obras de Azevedo (1960), Ramos (1982) e Penna Marinho (1975). São recorrentes em estudos mais recentes como os de Bracht (1992), Goellner (1992), Soares (1994), Coletivo de Autores (1992), Melo (1996), Grunennvaldt (1997), Tesche (1996), Ferreira Neto (1999), os quais procuram destacar as formas variadas, os espaços e instituições que demarcam as concepções de Educação Física adotadas no Brasil.

Os métodos ginásticos surgiram no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, apresentando, evidentemente, características que variavam de acordo com o país de origem. Porém, de modo geral, em solo brasileiro, possuíram finalidades idênticas:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida), desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 1994, p.65).

Entretanto, a inserção desses pressupostos foi mediada por diferentes orientações. Uma delas se deu pela influência dos imigrantes europeus, chegados ao território brasileiro¹. A outra é a expressão das idéias dos pensadores que defenderam as perspectivas teórico-metodológicas a serem adotadas na prática da atividade física, nas escolas no Brasil. Uma das indicações nesse sentido se verifica na argumentação de dois eminentes pensadores, em defesa do método sueco: Rui Barbosa e Fernando de Azevedo. Ambos atribuíram

¹ Foi esse o caso do método alemão, que teve sua presença evidenciada pelo grande número de imigrantes alemães que se fixaram no Brasil, mas mantiveram os seus hábitos gímnicos. O assunto, em particular, foi tratado por L. Tesche (1996), na dissertação de mestrado “A prática do Turnen entre imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul: 1867-1942”.

ao rigor do método uma maior capacidade de adequação dos estabelecimentos de ensino, dado seu caráter essencialmente pedagógico (Ibidem, 1994).

Outra orientação é a normatização legal, observada com a implantação do método francês. O anteprojeto de 1929 estabelecia que a Educação Física fosse “praticada por todos os residentes no Brasil e com a obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino” e prescrevia, em seu artigo 41, o método a ser adotado: “Enquanto não for criado o ‘Método Nacional de Educação Física’, fica adotado em todo território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de ‘Regulamento Geral de Educação Física’”(PENNA MARINHO, s/d). Autores como Bracht (1992), Goellner (1992), Soares (1994) participaram da discussão sobre as determinações que permeiam a Educação Física brasileira, e constataram que o método francês foi o que alcançou maior legitimidade, em nosso território, considerando os argumentos legais que o tornam referência obrigatória para as instituições de ensino e por sua penetração nas escolas de formação de professores de Educação Física.

Tais inferências sinalizam que a Educação Física, no Brasil, acompanhava o conjunto de circunstâncias que estabelecem uma perspectiva favorável às práticas corporais no mundo moderno, desempenhando a instituição escolar papel expressivo no processo, através da incorporação dessa matéria em seus currículos. Esse movimento se iniciou na Europa, no século XVIII e se adensou no século XIX, como resultado de uma série de mudanças e do desenvolvimento da Medicina e da Pedagogia.

Na Medicina, os avanços provocaram uma valorização da atividade física, como elemento fomentador e garantidor de saúde, e, na Pedagogia, a aceitação crescente de uma visão de homem calcada na ciência, basicamente nas Ciências Naturais, levou a se fundamentar a propriedade das práticas corporais pertencerem ao currículo escolar (BRACHT, 1999, p.16-17).

Assim, uma seqüência de circunstâncias predominantes no início do século XIX, ressaltadas por Jorge Crespo, ilustra bem este momento:

(...) de uma organização social cada vez mais complexa, dominada pela Revolução Industrial, com tudo o que arrastava de degeneração do homem

no seio de uma sociedade capitalista; de um extraordinário desenvolvimento das ciências biológicas e do reconhecimento do importante papel do exercício nesse âmbito; do movimento pedagógico que teve uma expressiva dinâmica nos finais do século XVIII, com a sua denunciada preocupação pela formação do homem entendido como uma totalidade; da importância dada à preparação física no campo militar, sobretudo após as inovações, entretanto surgidas na técnica e na tática da guerra; das propostas apresentadas ao mundo pelos grandes teóricos do socialismo, atribuindo papel fundamental à educação física no quadro geral do progresso dos povos; dos avanços verificados nas próprias concepções de educação física no quadro e do estudo e ação dos teóricos e metodológicos mais proeminentes.(CRESPON, 1976, s.p.).

Nesse sentido, queremos aqui adentrar esse campo de estudo através de algumas lacunas que vão sendo preenchidas pelas investigações, no que concerne a como e quando a Educação Física foi introduzida no meio pedagógico no Brasil.

O estudo investiga a educação física inserida numa conjuntura que tem implicações diretas sobre a realidade brasileira. O espaço de definição deste contexto é o Estado de Sergipe e seu meio educacional, em cuja discussão, a educação física é entendida como elemento da ação educativa, sendo, portanto, uma disciplina do quadro curricular do curso normal e matéria do ensino primário.

A História da Educação Física e dos Esportes é um dos campos da área que vem apresentando uma grande movimentação no Brasil, em que se procuram novas abordagens para os estudos históricos, uma postura diferenciada que rompa com as características evidenciadas nos primeiros tempos do seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, o presente estudo quer trazer a sua contribuição, buscando acompanhar este movimento. As investigações históricas na área sempre estiveram ligadas à necessidade de entender a própria Educação Física, de modo a trazer explicações para as mudanças, ou, ainda, afirmações de suas propostas para a sistematização de suas diversas práticas. Embora o início desse processo seja marcado por um caráter embrionário, num segundo momento já temos uma produção mais atenta para os aspectos dos estudos históricos, tanto qualitativos como quantitativos e, num momento final, encontramos a procura por um redimensionamento das características desses estudos. (DAOLIO *et al.* 1999).

No avanço desse redimensionamento do olhar sobre a Educação Física, a mera perspectiva descritiva começa a perder espaço e a ser confrontada, quando pesquisadores da área vislumbram a possibilidade de alavancar argumentações e explicações acerca do objeto, por um ângulo interpretativo, oriundo das Ciências Humanas. Melo (1999) ressalta que podemos observar nesse movimento, uma discussão estruturada, preocupações acadêmicas mais estabelecidas e com tendências crescentes de organização e desenvolvimento, e isto tem refletido qualitativa e quantitativamente na produção científica da área.

Em Sergipe, o trabalho de pesquisa que envolve a história da Educação Física e dos Esportes ainda está estabelecendo bases para a sua consolidação, não obstante já se verifiquem alguns estudos, entre eles os de Ferreira Neto (1989), Wiggers (1990), Lacks (1993), Souza (1994), Menezes (1997), Grunennvaldt (1999). Acrescentam-se, ainda, trabalhos mais recentes, no caso, o de Dantas Junior (2003), “O Estado, Educação e Hegemonia: reflexos da pedagogia experimental na Educação Física em Sergipe (1947-1951)”, e o de Manguiera (2003), “Colégio Tobias Barreto: escola ou quartel? (1909-1946)”.

Nesse sentido, evidencia-se o esforço de um grupo de profissionais comprometidos no desenvolvimento de projetos de pesquisa que procuram resgatar a história da Educação Física e dos esportes que envolveram as instituições de formação profissional e os estudos sobre a pedagogia praticada nas escolas. Dada à diversidade de objetos e à pluralidade de enfoques, tais estudos vislumbram e possibilitam a compreensão dos nexos entre as questões locais, nacionais e universais.

Acompanhando esse empreendimento, o Núcleo de Pesquisa Sociedade e Educação, da Universidade Federal de Sergipe, tem dado sua contribuição através do “Projeto de Pesquisa, Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação do Estado de Sergipe”. O grupo de trabalho é composto por pesquisadores envolvidos com a pesquisa científica no âmbito regional e que se caracteriza pela sua abertura à interdisciplinaridade (VIEIRA *et al.*, 1997).

Meu interesse acadêmico por algumas questões que permeiam os primórdios da prática pedagógica da Educação Física, no Brasil e, particularmente, em Sergipe, foi despertado no decorrer do curso de mestrado, sendo meu objeto de estudo e da conseqüente

dissertação “A Educação Física, as normalistas e as professoras: a Educação Física na Escola Normal de Sergipe”. Teve como foco, portanto, uma instituição que foi uma das bases para o processo de instrução pública em Sergipe, consolidando-se na formação de professores e na educação feminina. O estudo chegou às seguintes constatações:

- a. A Educação Física, na Escola Normal de Sergipe, inicialmente, constitui seu campo pedagógico com base na perspectiva da educação integral. O desenvolvimento científico e a complexidade da ação educativa exigem profissionais especializados: os professores de Educação Física.
- b. A Escola Normal de Sergipe exerceu papel fundamental nesse processo de capacitação dos professores e consolidação de uma concepção de Educação Física feminina.
- c. A Educação Física na Escola Normal de Sergipe somente poderia ser efetivada, caso fossem satisfeitas as seguintes condições: o espaço físico adequado para a prática das atividades físicas, a formação de professores para ministrar a disciplina e a regulamentação legal para a prática pedagógica correspondente.

A partir desse estudo, foram identificadas questões que poderiam ser investigadas, procurando-se desvelar os elementos que contribuíram para a opção por uma determinada elaboração pedagógica e conseqüente intervenção. Prosseguindo em meu estudo de mestrado, pretendo evidenciar a orientação dada à sistematização da Educação Física no ensino primário em Sergipe, nas primeiras décadas republicanas.

No tocante aos limites temporais do estudo, o período republicano demarca novas posturas diante das necessidades de modernização em face à ordem social capitalista, que tem seu centro de gravidade não mais nos domínios rurais, mas nos centros urbanos, exigindo a formulação de propostas novas e sua discussão, que envolviam herança cultural brasileira e, por conseguinte, a educação que lhe era peculiar.

O papel desempenhado pelo Brasil no capitalismo mundial não foi de grande relevância, contudo, inseria-se no quadro da expansão imperialista (1870-1918) que marcou

o declínio da hegemonia britânica e o aguçamento das rivalidades interimperialistas: Grã-Bretanha, Alemanha e Estados Unidos. A participação do Brasil na economia internacional foi parcial durante o século XIX, e assim permaneceu durante os três primeiros decênios do século XX. O setor de mercado externo brasileiro compunha-se de uma série de manchas no mapa do país: o café no Oeste de São Paulo, o açúcar no litoral nordestino e a borracha na Amazônia. Sua articulação com o exterior efetuava-se por meio de uma incipiente economia urbana de cidades portuárias de interações precárias. Entre estas manchas de produção primária, encontravam-se as cidades, que, de alguma forma, polarizavam um mundo semi-fechado de fazendas, estâncias, pequenas propriedades, mascates, tropeiros e aldeias, cujo equilíbrio não era afetado pelos acontecimentos exteriores.(SINGER,1990)

O impulso capitalista de 1870 só iria alcançar o Brasil vinte anos mais tarde. A pressão externa sobre o país, todavia, começara a partir de 1850, com a abolição do tráfico negreiro e foi convergindo para outros fatores ligados à produção brasileira os quais iriam determinar dois fatos históricos: a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

A Abolição e a República podem ser consideradas, neste sentido, como uma espécie de aggiornamento que recolocou o Brasil, pouco a pouco, numa posição de maior destaque na divisão internacional do trabalho e no caminho dos fluxos de capital e de força de trabalho que se encaminham do Velho para o Novo Mundo (SINGER, 1990, p. 352).

O fruto desse relacionamento do Brasil com as outras nações provocou mudanças e, concomitantemente com elas, desencadeou-se um conjunto de modificações que diziam respeito às relações internas do país e com implicações significativas na passagem do Império para a República.

A abolição da escravidão e a conseqüente transformação do regime de trabalho (com a imigração estrangeira por corolário); o rompimento dos quadros conservadores da monarquia e a eclosão de um novo espírito de negócios e especulação mercantil; a acentuação e consolidação do domínio da finança internacional na vida econômica do país (e são estes, em suma, os fatores que direta e indiretamente interferem na vida brasileira desde os últimos anos do século passado e vão provocar a crise de transformação por que passou), estes fatores não são senão passos preliminares e preparatórios que farão do Brasil uma nação ajustada ao equilíbrio mundial moderno, e engrenada, se bem que no lugar próprio de semicolônia para que a preparara a evolução anterior, no círculo internacional do imperialismo financeiro. Da súbita irrupção destes fatores na vida brasileira

decorrerão as perturbações sofridas. Mas aos poucos o país se afeiçoará à nova situação. Ajustará a ela as suas relações internacionais e recomporá internamente, em função dela, seus quadros econômicos e políticos (PRADO JÚNIOR, 1977, p. 224).

Os desdobramentos ocorreram tanto na esfera pública como na privada, afetando toda a vida brasileira. O surgimento de elementos diferenciados evidenciou uma ampliação da presença pública na transformação da nação, com o predomínio de um convívio cultural que ensejou o fruir e a penetração de vivências com valores e sentidos modificados, novos e até exóticos.

Para Ianni (1996), dois personagens se revelaram modelares nessa nova época da formação social brasileira: o fazendeiro e o imigrante. Representaram as forças mais visíveis na marcha de uma revolução burguesa que deslanchara com a abolição e a República. O período evidenciou a aceleração da urbanização, e com a dinamização do mercado interno desenvolveu-se a divisão social do trabalho, multiplicando-se as atividades artesanais, fabris, comerciais e bancárias. Os problemas e dilemas brasileiros passaram a ser expostos sob outros enfoques, em que, entre as novas, ressurgem as antigas polêmicas. Dentre essas discussões, há uma já priorizada na época imperial e que, nos tempos republicanos, ganha mais expressão: a educação vista como um dos meios essenciais ao desenvolvimento da nação.

A República recebe uma herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando redenção do país. A República proclamada recebe assim um acervo rico para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação (NAGLE, 1985, p. 261).

Em sua fase inicial, a educação republicana era marcada pela influência positivista. A reforma educacional de Benjamin Constant tinha como princípios basilares liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária, ao mesmo tempo em que visava à formação do aluno em todos os níveis de ensino: primário, secundário e superior. Prevvia tal reforma a formação do aluno sob bases científicas, rompendo com a tradição humanista clássica que, segundo os reformistas, seria responsável pelo academicismo dominante no ensino brasileiro. Observa-se no período, contudo, uma oscilação nas propostas, dada à falta de definição adequada de seus propósitos. Existe uma continuidade do movimento de

atualização histórica, de modernização da vida brasileira, mas ele não atende às expectativas vislumbradas (RIBEIRO, 1995). Este empenho do meio educacional é parte do legado que se apresenta ao longo do curso da história do pensamento brasileiro. Diz Ianni que,

Sob diversos aspectos, a história do pensamento brasileiro no século XX pode ser vista como um esforço persistente e reiterado de compreender e impulsionar as condições da modernização da sociedade nacional. Primeiro, no sentido de fazer com que a sociedade e o Estado, compreendendo as instituições sociais, econômicas, políticas e culturais, se aproximem dos padrões estabelecidos pelos países capitalistas mais desenvolvidos. Segundo, no sentido de conhecer, valorizar ou exorcizar as peculiaridades da formação social brasileira, tais como os séculos de escravismo, a diversidade racial, a mestiçagem, o trópico, o lusitanismo, o europeísmo etc. É óbvio que esse esforço de compreensão e compromisso não se organiza sempre na mesma direção (IANNI, 1996, p. 47).

As divergências nas interpretações também eram constantes no quadro de análises sobre o Brasil republicano, havendo posições por demais diferenciadas e controvertidas, sendo mencionado por Oliveira (1997) que poderiam ser identificadas perspectivas nacionais distintas naquela época. Para a versão que avaliava positivamente o passado colonial e o imperial, e que acreditava na excelência de nossas tradições, fruto da colonização portuguesa e da ação da Igreja Católica, a garantia da nacionalidade significava a defesa e a valorização do que lhe era singular. A outra versão, contudo, via a República como ruptura necessária com o passado português corporificado no regime monárquico. Eram vertentes republicanas radicais que, entretanto, se somavam no desejo de igualar o Brasil ao mundo americano, identificado como modelo ideal de regime político e de modernidade.

Tendo em vista o quadro descrito, esta pesquisa centra-se no estudo que investiga a introdução da Educação Física na proposta de reformulação educacional do Brasil, na época de transição do Império para a Primeira República. Para tanto, parte da análise de autores que expressam os anseios de uma modernização burguesa do país via educação, bem como de pesquisa na legislação educacional sergipana das primeiras décadas republicanas. Importa considerar a escola primária, como instituição privilegiada para acelerar o processo que integra o país nos padrões internacionais de modernização e, conseqüentemente, a Educação Física como um de seus componentes basilares. Cabe levantar os aspectos que permeiam o ambiente escolar, delimitando e analisando suas práticas e, ainda, considerando quais problemas e procedimentos, antes justificados por uma tradição, passa

ram, naquela época, a ser questionados, abrindo possibilidades para novos encaminhamentos.

No que concerne ao trato da questão, deve-se ponderar um aspecto fundamental para a sua compreensão: a dimensão em que se dá à relação da educação com o campo científico. A Medicina, a Pedagogia e, posteriormente, a Psicologia impõem, nesse vasto terreno, um direcionamento que, na sua perspectiva, preza o aperfeiçoamento da obra educativa sob as exigências da sociedade moderna. Outros limites são estabelecidos para as competências da escola na formação do indivíduo, principalmente, em relação à saúde física do educando, na medida em que agentes são indicados para realizar esta incumbência que é cultivar fatores favoráveis a seu desenvolvimento.

A escola, juntamente com outras instituições educativas, exerceu um papel fundamental no projeto de reorganização da sociedade que se deu na Modernidade e teve seu nascedouro na Europa, tornando-se razão de inúmeros debates travados no Brasil.

A sociedade é encarregada de um projeto educativo que se dissemina junto a diversas instituições e assume um aspecto cada vez mais articulado e complexo: completar a formação do homem-cidadão que é o fim primário da ação educativa nos diversos Estados nacionais e junto a diversas classes sociais (CAMBI, 1999, p. 487).

Cambi evidencia que tal projeto educativo, administrado pelo poder político e construído segundo sua ideologia, encontra sua instituição-chave na escola, que é submetida a uma rearticulação de sua estrutura e administração, bem como da práxis didática que utiliza, de sua cultura enfim.

Na escola, as funções que a Educação Física desempenha estão atreladas às condições gerais da sociedade, envolvendo noções morais, políticas e culturais, enquanto os meios utilizados se direcionam à constituição da conduta do aluno. E, nesse sentido, algumas premissas precisam ser levadas em conta, como: a conduta a ser formada, atuando como uma antecipação do comportamento do educando; o agir deste, que deve respeitar a vida em coletividade; a manutenção de seu estado de motivação, considerando a atividade a ser desempenhada digna de ser repetida por ele e, finalmente, a motivação do aluno para

realizar a ação aprendida e desejar que ela se estenda ao seu cotidiano, principalmente nos círculos exteriores da escola.

A Educação Física é assentada como prática que intervém no esforço físico, o que diz respeito a uma dimensão humana muito valorizada nos tempos modernos – o corpo – e referenciado pelo pensamento médico e pedagógico, na sociedade capitalista do século XIX, como uma das necessidades sociais mais evidentes. As práticas corporais passam por um redimensionamento para cumprir uma função precisa diante das mudanças e exigências históricas. Os hábitos derivados da vida moderna estimularam alguns pensadores a considerar que é imprescindível analisar os modos como foram modelados e também as suas consequências. Destarte, estudos que se tornaram clássicos na virada do século XIX para o XX debruçaram-se no resgate de seus benefícios, identificando, ao longo desse trabalho, seus possíveis malefícios.

Nesse sentido, a Educação Física ascende como uma questão para o trato da Pedagogia, vista como uma reação contrária à educação que tem cuidados quase exclusivos na formação mental ou do espírito, em detrimento das atenções imprescindíveis ao corpo. Estabelece-se uma nova perspectiva formativa que alia o desenvolvimento harmonioso do de ambos: corpo e do espírito. Permeando a discussão, está o ideal definido pela cultura grega, em que se tomam como referência os prodígios humanos alcançados através de um desenvolvimento que reunia o esforço físico e o intelectual.

Sob este ponto de vista, as práticas corporais foram recuperadas como experiência formativa. O que se buscava era a totalidade do ser humano, resgatando-se possibilidades construídas pelo homem, mas que foram esquecidas ao longo dos anos. Recuperar o elo perdido, a partir da valorização do legado da cultura clássica, sustentando a argumentação favorável à educação integral, aliada às necessidades emergentes de condutas de corpos de cidadãos, adequados às novas relações de produção capitalistas, a Educação Física torna-se objeto dos planos e reformas educacionais, despertando a atenção de intelectuais e do Estado.

Do exposto, pode-se inferir que a Educação Física, como componente da educação integral, potencializa a ação educativa, na medida em que canaliza as energias vitais do indivíduo na direção social do processo produtivo.

As análises abrangerão os desdobramentos ocorridos de 1890 até o ano de 1930, período no qual se evidencia, em Sergipe, a presença marcante do conteúdo ginástica na prática pedagógica da Educação Física. Ademais, em âmbito nacional, verifica-se um processo que, em 1929, culmina no anteprojeto de lei, elaborado por uma comissão presidida pelo General Nestor Sezefredo dos Passos, que no art. 1º, em suas disposições gerais, estabelece:

A Educação Física deve ser praticada por todos os residentes do Brasil. Ela é obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, federais, municipais e particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos (Apud PENNA MARINHO, 1943, p.185-186).

Essa determinação legal, bem como outras referências posteriores vai evidenciar uma preocupação crescente do Estado na regulamentação das diretrizes a serem dadas à Educação Física, mostrando ser essa uma das instituições agentes das modificações em curso. Para atingir os objetivos, os reformistas lançaram mão de princípios e procedimentos do ideário que permeavam a conjuntura maior, e que apontavam para uma intensificação do capitalismo industrial no Brasil, determinando, conseqüentemente, novas exigências educacionais. A situação que se apresenta a partir da década de 30 vai modificar o quadro das aspirações sociais e, em função disso também, a ação do Estado quanto à Educação, em que a estrutura oligárquica antecedente vai ser alterada (ROMANELLI,1994). Diante desse quadro, alteraram-se composições, substituindo-se as antigas ou, então, redefinindo-as.

Em 1930, o Brasil realizou uma tentativa fundamental no sentido de entrar no ritmo da história, tornar-se contemporâneo do seu tempo, organizar-se segundo interesses dos setores sociais mais avançados. Tudo o que vinha germinando antes se torna mais explícito e se desenvolve com a crise e ruptura simbolizadas pela Revolução. O que se encontrava em esboço, apenas intuído, de repente parece clarificar-se (IANNI, 1996, p. 29).

O trânsito por essas questões possibilita contatos com temas outros que remontam a circunstâncias que extrapolam as competências da Educação Física. Entretanto, ele permitirá leituras que muito ampliarão as perspectivas de análise, viabilizando a melhor compreensão do campo em que a disciplina ocorre e o contraponto entre suas circunstâncias e o contexto sócio-político que o afetam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O propósito da pesquisa é buscar elementos que possam ampliar e elucidar a introdução e consolidação da Educação Física no Brasil, bem como no meio educacional sergipano. Existe a necessidade de que a pesquisa histórica aplicada à Educação Física capte, com mais profundidade e rigor, o significado de certas realizações, determinações e influências, para que se apreenda a plenitude da realidade estudada. Sobre a problemática das realidades “acabadas” e sua historicidade, Dermeval Saviani ensina:

O que nós temos que estar empenhados continuamente em fazer é historizar radicalmente a realidade humana, em conseqüência, também a educação. E essa é a tarefa própria da pesquisa historiográfica em educação, cujos avanços conferem uma base para que se abram perspectivas de novas construções no âmbito do conhecimento do fenômeno educativo na sua historicidade radical (SAVIANI, 1996, s/p.).

O levantamento das fontes será direcionado à procura de evidências do processo de apropriação e materialização da Educação Física no meio educacional sergipano. Terá, como referências, as bases de mudanças de um período histórico, as quais se apresentaram descontínuas e divergentes em um contexto amplo e perduraram até sua repercussão na consolidação dos processos locais. Urge ressaltar a necessidade do levantamento e tratamento de fontes primárias para subsidiarem a pesquisa histórico-educacional, uma vez que certas temáticas, por sua influência oriunda, marcadamente, do meio externo, e pelo longo espaço de tempo percorrido, requerem a busca de tais fontes.

Ainda sobre a importância das fontes primárias nos estudos histórico-educacionais, Warde, a partir de suas investigações sobre os trabalhos produzidos nos Programas de Pós-graduação em Educação, constatou que:

Uma parcela considerável destes trabalhos dedica algum espaço à nossa História da Educação e o faz através de fontes secundárias; neles, tendencialmente, predomina o mesmo traço dos estudos antecedentes – a história é chamada para justificar algo (WARDE, 1990, p. 9).

As fontes levantadas foram: documentos e fontes primárias da Biblioteca Nacional, Arquivo Público de Sergipe, Biblioteca Pública Epifânio Dórea, Instituto Histórico e

Geográfico de Sergipe, Biblioteca Central da UFS, Bibliotecas e Arquivos das Instituições Educacionais, Leis e Decretos, relatórios de diretores e professores, programas de ensino, jornais e publicações, isso porque o documento, como fonte histórica, é instrumento privilegiado do historiador, servindo como suporte material da pesquisa e da interpretação. Convém considerar que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças de quem detinha o poder” (LE GOFF, 1994, p. 545).

O período abordado pelo estudo (1890-1930) é uma fase em que as necessidades sociais urgiam novos procedimentos, medidas e propostas educacionais condizentes com o processo desencadeado, principalmente pela mudança do regime político. Ademais, com os tempos modernos, aspira-se a transformações de valores, normas e atitudes, desígnios cujas envergaduras exigiam encadeamentos de ordem cultural substanciais, que, necessariamente, se dimensionariam nos procedimentos educacionais.

Nos anos oitocentos e novecentos a educação torna-se quase um centro de gravidade da vida social: o momento em que se organizam processos de conformação às normas coletivas, em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos superam sua própria particularidade (de indivíduos, de etnia, de classe) para integrar-se na coletividade, mas através do qual também recebem os instrumentos para inserir-se dinamicamente neste processo, solicitando soluções novas e mais abertas (CAMBI, 1999, p. 381).

Indagamos sobre as interpretações desse contexto educacional e apontamos para uma perspectiva histórica que busca compreender os mecanismos que induziram a determinadas posturas e o porquê de algumas interpretações prevalecerem sobre as outras. A respeito disso, recorreremos a Chervel (1990), que ressalta que fenômenos educacionais são suscetíveis de serem interpretados, segundo as finalidades sociais que se impõem ao contexto escolar.

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última, buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se re

alizam a construção e transformação históricas da escola (CHERVEL, 1990, p. 219).

Para o exame da realidade sergipana e das circunstâncias em que a prática pedagógica da Educação Física se estrutura, temos como referência a legislação formulada no período. Nunes (1994) coloca-nos que os governos municipais e estaduais e as diretorias ou secretárias de Educação se configuram como um *locus* privilegiado para a definição do direito escolar, responsáveis por um conjunto de textos que são predominantemente normatizadores, justificadores e operacionais das modificações pretendidas. E, ainda, que a farta legislação escolar produzida, com conteúdos práticos, codifica espaços, saberes e poderes, definindo o que é considerado justo, ao mesmo tempo em que delimita um conjunto de soluções jurídicas para problemas postos pelo contexto pedagógico.

A Educação Física, ao participar da formação do indivíduo no âmbito escolar, tem, na forma da lei, a definição de suas competências. Enfim, é a lei que ordena, que “autoriza a agir” sobre os indivíduos na escola, considerando que essa determinação pode ser apropriada ou não para tais indivíduos. O Estado intervém no sentido de estabelecer uma ação uniforme e com direção única, o que implica uma relação entre o que ele institui e o que é apropriado ao indivíduo. Faria Filho (1998) enfatiza que a dimensão da lei como prática social apresenta alguns desdobramentos: em primeiro lugar, o momento da produção e o momento da realização da lei; em segundo lugar, a lei como prática ordenadora e instituidora, voltada para as relações sociais. O autor destaca tanto o caráter de intervenção social subjacente à produção e realização da legislação escolar, quanto o fato de ser a legislação, em seus diversos momentos e movimentos, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais.

Pretendemos atentar para a Educação Física emergindo de uma ordem social anunciada por um projeto civilizador, associando-se ao destino do ocidente, tendo na Europa seu nascedouro e ideal. O seu programa é orientado pelo progresso, sendo o homem senhor de seu destino e, por isso, responsável por ele, tendo a ciência sua auxiliar para subjugar a natureza e, possibilitando essa intervenção, mecanismos que o levem a um padrão de vida mais cômodo e mais civilizado. No Brasil, esse programa aponta para a supressão do regime monárquico e a instituição do regime republicano. Das obras que nos

servem de referência queremos apreender os traços e as formulações elaboradas em torno deste projeto que tem, para a época, caráter universal.

No âmbito dessa pesquisa, seu corte temporal precisa ter sentido ampliado, tendo em vista que ele deve captar o nexos com a mentalidade que emergiu em torno de 1870, a qual expressa as idéias do século que marcam o rumo das mudanças posteriores. Assim, pode-se dizer que em relação às idéias, o ano de 1889 não é propriamente uma ruptura, ele assinala do ponto de vista legal, o fim do Império, mas no tocante às idéias, não correspondem substantivamente à mudança de mentalidade. Por certo, “desde então as novas idéias exigiam uma forma de governo mais consentânea com as aspirações de liberdade; mais ‘moderna’ em relação ao espírito ‘científico’” (Barros, 1986, p.7). Destarte, a República deveria ser o coroamento das conquistas liberais. Após a sua concretização, não houve rompimento brusco com os ideais corrente do final do Império (filosofia, literatura, política, pedagogia), que se prolongaram até 1914, mas isto não implica afirmar que, após aquela data, tal movimento intelectual tenha sucumbido por completo. Barros(1986) observou neste movimento fase distintas, conforme segue:

(...) podemos dizer que de 1870 a 1889 esse movimento ganha toda a sua consistência: é a sua juventude, a fase de plena confiança, a crença em que as novas idéias transformarão radicalmente o país, depois é ao arrastar desse movimento, as primeiras reações sérias contra ele, até que a guerra de 1914 abrisse os olhos da humanidade – e com os dela, até certo ponto, os do Brasil, para novos problemas, novas realidades. (BARROS, 1986, p.8).

Para orientar este processo de investigação, procuro, também, respaldo em Saviani (1996), que delimita princípios básicos da pesquisa histórica em Educação: o caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; a adoção de uma perspectiva de “longa duração”; o olhar analítico-sintético no trato com as fontes; a articulação do singular e do universal em que se procura encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o internacional; e, por último, a atualidade da pesquisa histórica. Neste sentido, foram observados e trabalhados mais detidamente os três últimos princípios.

No que tange ao olhar analítico-sintético no trato com as fontes, é realizado o exame minucioso daquelas que se encontram disponíveis, “abrangendo as suas diversas

modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente, de modo a não deixar escapar as características e significado do fenômeno”(idem, p.11). O exame foi determinado pelo objetivo de buscar as circunstâncias históricas que demarcaram a disciplina Educação Física no meio escolar sergipano no período que circunscreve o estudo. A partir disso, estabeleceu-se um plano de trabalho que identificou temáticas que foram privilegiadas no estudo: a) no relacionamento da disciplina com outras da grade curricular, foi destacada a Pedagogia; b) quanto ao âmbito de ensino, centrou-se no primário e; c) quanto ao trato da disciplina as abordagens evidenciaram os conteúdos trabalhados na disciplina, o método adotado nas aulas como também, os aspectos acerca das necessidades e incumbências determinadas pela ação educativa da Educação Física. Todo esse trabalho cominava com o tratamento e a análise das fontes que procurou evidenciar tanto o conteúdo manifesto, como o implícito nelas.

Na articulação do singular e do universal, atentou-se para a compreensão do projeto de modernização capitalista que se traduziu nas perspectivas adotadas na sociedade sergipana, que sustentou uma concepção de educação e, conseqüentemente, afetou a constituição da Educação Física nesse espaço e tempo em suas causas e conseqüências.

E foi pensando nas aproximações entre as diversas práticas da Educação Física no decorrer do tempo em que se estabeleceu, e que elas podem trazer novos entendimentos para a própria área, que se observou o quinto e último princípio,

[...] a atualidade da pesquisa histórica, ou seja, a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de se responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente (Ibidem, p. 11-12).

Na escola, como em outro espaço qualquer da sociedade, a Educação Física está ligada a um processo histórico que, muitas vezes, só é explicado na parcialidade pelas opções realizadas, evidenciando as opções vencedoras, por isso, a necessidade de adentrar as adversidades dos seus entendimentos, buscando as determinações que levaram a essas escolhas, bem como o conhecimento das argumentações dos projetos “derrotados”. E neste

sentido se coloca a necessidade de entender o processo em que estas determinações foram se constituindo.

Para mapear e direcionar as discussões travadas ao longo do desenvolvimento do estudo foi escolhido um recurso. Este foi estabelecido pelo confronto de duas perspectivas: a primeira que identificou a Educação Física nas propostas educacionais formuladas por intelectuais liberais e cientificistas; a segunda que identificou a Educação Física no ensino primário expressa nos regulamentos da Instrução Pública de Sergipe do período em estudo.

No primeiro capítulo, seguem as análises das idéias e propostas de Herbert Spencer, reveladas em “Da educação moral, intelectual e physica”, e das expostas por Fernando de Azevedo, em sua obra “Da Educação Física, o que ela é, o que tem sido e que deveria ser”. São trabalhos que abordam as implicações da Educação Física no contexto escolar e os desdobramentos de seu ensino para crianças, bem como a delimitação dos seus conteúdos.

No segundo capítulo, são consideradas as argumentações de autores brasileiros que defendem a inclusão da Educação Física numa proposta educacional para o Brasil, no período da Primeira República, sendo eles Rui Barbosa (Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública), José Veríssimo (A educação nacional), Manoel Bomfim (Lições de Pedagogia – teoria e prática da educação) e Helvécio de Andrade (Curso de Pedagogia). Nesse capítulo, considerando-se o contexto que revelaram em suas obras, é analisado o papel da educação física nas propostas por eles formuladas..

No terceiro capítulo, procura-se identificar como o Estado instituiu as determinações para o ensino da Educação Física no curso primário através dos regulamentos que regeram a Instrução Pública de Sergipe, no período 1890 a 1930.

Capítulo I

A educação física e as necessidades de uma sociedade em mudanças

Em sua lúcida leitura acerca do século XIX e na mais oportuna reflexão sobre o período compreendido entre 1871 e 1914, denominado “Era dos Impérios”, Eric Hobsbawm destaca que, estabelecer diferenças do mundo entre partes avançadas e atrasadas, pode converter-se num exercício não muito proveitoso, dada à complexidade do problema. Destarte, adverte que as classificações *a priori* são, por natureza, estáticas e simples, pois a realidade, que é o foco maior da questão e a que se deveriam adequar, não se apresenta nem como estática nem como simples. Em relação ao século XIX, observa:

[...] mudanças em termos e em função dos objetivos das regiões dinâmicas do Atlântico Norte, que eram, à época, o núcleo do capitalismo mundial. Com algumas exceções marginais e cada vez menos importantes todos os países, mesmo os até então mais isolados, estavam, ao menos perifericamente, presos pelos tentáculos dessa transformação mundial (HOBSBAWM, 1988, p.46).

Segundo o autor, dadas tais circunstâncias, por mais que os historiadores se empenhem em formular e apreender essas mudanças universais, frustram-se em seus próprios exercícios explicativos, pois, em cada lugar, configurava-se diferente a complexidade de seus padrões e interações, e suas principais tendências. Um novo panorama mundial se apresentava:

Então, o fato maior do século XIX é a criação de uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido (Ibidem., p.95).

No Brasil, as preocupações com as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais desse processo tornaram-se mais evidentes nas décadas finais do século XIX, em que o centro da discussão eram as condições da modernização, frente ao estado de atraso e a letargia em que se encontrava o país. As conseqüências da Abolição da Escravatura e da

Proclamação da República liberaram as forças econômicas e políticas empenhadas na mudança. Com efeito, procuraram-se compreender os dilemas básicos da sociedade, gerados por séculos de escravidão, e, nesse sentido, um tema, anteriormente já debatido – a questão nacional – tornou-se recorrente na ocasião. Houve uma ampla fermentação de idéias e movimentos sociais, principalmente, nos centros urbanos maiores e nas zonas agrícolas mais amplamente articuladas com os mercados externos (IANNI, 1996).

Na nova conjuntura brasileira, ganhava presença e afirmava-se a ideologia liberal, e Xavier (1990) salienta que as conseqüências educacionais desse pensamento foram diferentes nos países periféricos e influenciados pelo capitalismo, quando comparados aos países centrais, de onde provinha a nova ordem socioeconômica mundial. O que identificamos, no Brasil, é que.

[...] os limites da realidade concreta, expressos na parca diversidade da atividade econômica nacional, na simplicidade das formas de produção exigidas pelas formas de dominação capitalista vigentes e na extremada concentração de privilégios, parecem ter-se imposto sobre as ilusões de ascensão escolar. E os ideais liberais da escola “redentora”, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes (XAVIER, 1990, p.61).

Segundo a autora, imprimiu-se maior dinâmica nas relações capitalistas que, no período republicano, apresentavam um avanço mais significativo. Em vista disso, novos fatores contribuíram para que as preocupações educacionais se intensificassem e produzissem ecos no seio da sociedade.

O ideário era respaldado nas raízes teóricas de duas correntes: a do Iluminismo e a do Positivismo. Elas chegavam ao Brasil na medida em que influenciavam intelectuais que iam estudar na Europa e, ao retornarem ao país, divulgavam suas idéias e seus posicionamentos os quais se afinavam com os interesses da burguesia leiga, em contraposição ao ideário católico que fora, por longo período, exclusivo em terras brasileiras.

Tal confronto arrastou-se num processo longo e lento, marcado pelos enfrentamentos entre as novas camadas dominantes e a Igreja, como salientou Severino (1986). O autor acrescenta, ainda, que as novas influências se tornaram presentes no

contexto cultural brasileiro republicano, através do próprio desenvolvimento das ciências em geral e das ciências humanas em particular, tendo em vista os princípios do conhecimento moderno que são pertinentes ao desenvolvimento do capitalismo. Eis que o novo regime econômico necessitava do desenvolvimento técnico-industrial, fruto da Ciência, bem como reclamava o racionalismo, para garantir maior eficácia administrativa e produtiva à organização.

A sociedade deparava-se, àquela época, com temas novos, que instigavam os intelectuais brasileiros, levando-os à busca de fundamentos para o diagnóstico da nova realidade nacional e das possibilidades para nela intervir, mediante propostas e sugestões. Nesse bojo, a educação passava a ser vista como instrumento que concederia à sociedade o “equipamento” cultural que a evolução científica já havia colocado à sua disposição, por isso a necessidade crescente de aparelhar a escola, como lugar privilegiado, para a educação desempenhar seu papel de suma importância.

O âmago da questão era a crítica à educação tradicional, tendo-se em vista seu caráter marcadamente literário e humanístico, um arcabouço que não era consistente para enfrentar os graves problemas da sociedade brasileira em mudança. Considerava-se que somente uma educação, segundo os moldes do humanismo científico, poderia levar o Brasil a vivenciar uma nova situação, distinta daquela do período imperial. As ciências tidas como positivas, como a Biologia, a Sociologia, a Fisiologia, a Ciência Econômica e a Psicologia, fornecerão as bases conceituais e metodológicas dessa concepção educacional que deverá preparar as “novas gerações para a vida”. Portanto, a escola deve ser a instituição habilitada para formar os cidadãos para a nova sociedade que surge, uma vez que teria na Educação um mecanismo eficaz de reconstrução social (SEVERINO, 1986).

Nessa discussão envolvendo preocupações, descobertas de horizontes mais amplos que identificavam e fundamentavam o enfrentamento desta problemática, buscamos afinidades que foram determinantes para conceber a educação física no ensino primário e, nesse sentido, identificamos as formulações de autores que foram referência para as propostas educacionais da época e, conseqüentemente, influenciaram ou subsidiaram a prática pedagógica da educação física constituída no Brasil. Destacamos, inicialmente, as

formulações de Herbert Spencer e Fernando de Azevedo, visto serem suas afirmações e argumentações fundadas no liberalismo para suas posições acerca das questões sociais, políticas e educacionais, assim como suas convicções no reconhecimento da ciência como meio imprescindível para a intervenção humana.

Para responder às exigências ou necessidades que a época impunha, as quais iram despertar para o desenvolvimento a gênese e a evolução em que se assentam os problemas, o que se compreende é que a ciência passa a ser um dos padrões norteadores da atividade humana, para julgar a realidade, discutir a validade das instituições, avaliar ideais sociais, políticos e pedagógicos. Sua tarefa é captar os dados da realidade, para reagir diante deles, interpretando-os e, em função dessa apreensão, propor fins que se crêem deles decorrentes. A perspectiva adotada é dinâmica, histórica, de aperfeiçoamento contínuo, em que os ideais cumprem o seu papel e dão lugar a valores novos, conseqüentes das situações reais e esses novos valores geram ideais novos, os quais serão novamente substituídos ou transformados. Procura-se, enfim, o progresso (Barros, 1986). Com efeito,

“(...) o mundo humano, enquanto objeto de conhecimento, não mais é dado como algo que *é*, mas como algo que *vem a ser*; a história incorpora-se à natureza. Assim, uma ‘filosofia científica’, no que refere aos homens, não deverá apenas se constituir como *estática social*, mas principalmente como *dinâmica*”¹(idem, p.109).

A partir desta nova dinâmica social sugerida é que deverão partir as propostas de implantação de padrões de modernização das instituições, com vistas a atingir a Europa civilizada, ou seja, a atingir o estágio mais evoluído da humanidade.

Essa confiança na ciência possibilita a intervenção mais segura no domínio do gênero humano sobre o mundo exterior, visando satisfazer às mais variadas e crescentes necessidades sociais. Em diversos âmbitos, manifestava-se uma tendência de espectro universal que anunciava estender às classes populares – quer pela instrução, pelo trabalho, ou pela economia –, a bagagem de bens morais e materiais, advindos de uma vida civilizada e mais cômoda, resultante dos avanços gerados no seio dessa sociedade.

¹ Grifos no original.

Por intermédio das proposições formuladas por Spencer e por Azevedo, que orientaram e influenciaram o pensamento educacional brasileiro, queremos considerar a educação física vista por aquelas perspectivas e as metas que teriam a cumprir. A primeira delas, vinda através da conjuntura européia, na ambiência das escolas públicas e particulares da Inglaterra, no final do século XIX. Sua proposição era a de uma educação integral, levando em conta as necessidades sociais a serem atendidas no seu contexto específico. Sua proposição era a de uma educação integral, levando em conta as necessidades sociais a serem atendidas no seu contexto específico e prevendo, para mais adiante, o mesmo trabalho em nações ainda não preparadas para fazê-lo naquele momento, por falta das condições necessárias. A segunda, com um intelectual brasileiro que opta por uma dada compreensão e explicação da realidade nacional e que nela busca o ponto de apoio para sua proposição de um plano geral de educação, procurando apreender suas causas e formulando sua proposição segundo as referências definidas.

1.1. A proposição de uma educação integral

Na obra *Da educação moral, intellectual e physica*, Herbert Spencer reúne um conjunto de idéias sobre a educação com o propósito de evidenciar o valor da instrução e educação, considerado sob o ponto de vista das necessidades biológicas e sociais do indivíduo na luta pela vida. Ao mesmo tempo, critica um ideal educacional tradicional arraigado nas crenças e vícios do modelo societário aristocrático, cujo valor se perdeu diante dos anseios e desígnios da sociedade burguesa. Para Cambi, a obra pode ser apresentada como uma espécie de manifesto do positivismo pedagógico por sua expressão no âmbito europeu, e na qual se entrelaçam constantemente dois objetivos:

1. uma crítica do costume educativo da própria época, anti-utilitarista e tendente ao ‘decorativo’, baseado em falsos princípios antropológicos e ligado ao privilégio da ‘educação clássica’ em relação à científica; 2. a teorização de um processo educativo que com base na espontaneidade da natureza e da evolução do indivíduo para uma realização orgânica e intelectual, dedica-se à formação de um homem capaz de viver uma ‘vida completa. Para atingir tal objetivo, é necessário reconduzir a pedagogia à reafirmação de um fundamento natural que deve constituir a primeira etapa da educação. (CAMBI, 1999, p. 471).

E, para o autor, é fator imprescindível para a educação física, a atenção que os pais devem ter em relação às leis fisiológicas, à educação intelectual, no procedimento de sempre partir do concreto para o abstrato – e, assim, rejeitando o ensino ordenado segundo “as definições, regras e princípios” – com atenção também para educação moral que deve ser prática e baseada nas avaliações das “inevitáveis conseqüências da criança”. Não obstante, essa educação correspondia às solicitações de uma sociedade de novos padrões, ou seja, dinâmica, industrial e científica. O sentido do processo se define pelo quadro que Spencer estabelece para classificar os diversos gêneros da atividade humana:

1ª. A que tem por objeto direto a conservação do indivíduo; 2ª. a que concorre indiretamente para a conservação do indivíduo, ocorrendo por este meio às necessidades da existência; 3ª. a que tem por objeto o governo e a educação da família; 4ª. a que assegura a sustentação da ordem social e política; 5ª. a que emprega em preencher os ócios da existência pela satisfação dos gostos e dos sentimentos. (SPENCER, 1903, p.13).

Desse modo, Spencer salienta a necessidade de estabelecer critérios para realizar as escolhas, sendo a educação um instrumento do homem na luta por sua conservação; logo, os conhecimentos científicos e técnicos que nos permitem conservar a nós, a nossa família e a sociedade, devem, então, por esses critérios, ter prioridade e mesmo exclusividade em relação aos outros conhecimentos.

A primeira edição da obra é de 1861, mas a edição utilizada neste trabalho foi a edição portuguesa de 1903, apresentada pelo prefácio de Carrilho Videira, de 1886, e composta por quatro capítulos: “Qual é o saber mais proveitoso?”; “Da educação intellectual”; “Da educação moral” e “Da educação physica”. Nesta pesquisa, procuram-se focalizar as formulações do autor, no quarto capítulo – “Da educação physica” – sem desprezar o reconhecimento do conjunto da obra, e privilegiar o enfoque dado ao ensino da educação física para as crianças.

No conjunto de práticas a serem reconduzidas pelo processo educacional, a educação física é uma a ser abordada. O entendimento buscado é que a conservação da boa saúde e o fortalecimento do corpo são deveres dos indivíduos, na medida em que atenderem às preocupações crescentes da sociedade moderna. Novos saberes deveriam

subsidiar a conduta das pessoas, questionando-as e reformando-lhes conceitos, princípios e, mesmo, o cotidiano. Avanços científicos redefinem posições políticas, religiosas e culturais dos indivíduos, mediante ingerências em seus modos de vida.

Cautela e ponderação são recomendações aos âmbitos responsáveis pelas definições dos preceitos. Nessa ambiência, as discussões abalam tabus e até verdades pouco discutidas por pais e educadores. O ideal seria direcionar os ensinamentos da casa e da escola para uma mesma meta, mas, aí se encontra a primeira barreira para uma educação harmoniosa, pois os preceitos nem sempre são estabelecidos sob os mesmos fundamentos. Para a implantação de um projeto educativo, há a necessidade da articulação das diversas instituições envolvidas, tendo a escola papel central, desde que a família legitime e controle sua ação.

Ao lado da escola está a família, vista como instituição educativa primária e natural, mas que deve agir – para o bem da sociedade inteira – segundo modelos mais racionais, mais uniformes e mais construtivos. Deve ser a via primária para a conformação, para a constituição de um sujeito disciplinado e consciente dos próprios deveres, capaz de modelar-se às normas que justamente a família, com o seu comportamento, encarna: a submissão à autoridade (do pai), a ética do sacrifício e da responsabilidade, o valor do trabalho, da poupança, da propriedade (CAMBI, 2000, p. 487).

É evidente que tais considerações dizem respeito a uma visão de educação que convém à sociedade capitalista. Na Educação Física, os preceitos que determinam os comportamentos desejados pela boa educação têm seus assentamentos definidos pelo ambiente familiar, como podemos ver na moderação do apetite que define os alimentos a serem ingeridos, os momentos de saciedade e abstinência, na definição da qualidade e quantidade de vestuário para a proteção do corpo, conservando-o no calor suficiente para seu bom desempenho e edificação, nas preferências pelas horas de sono, no planejamento dos espaços para a habitação, no lazer e no trabalho, na seleção dos exercícios mais adequados para o melhor aproveitamento das energias, distribuindo-os de modo equitativo por todas as partes do corpo, para que ele tenha um desenvolvimento modelar. A eficácia das ações está no equilíbrio de suas forças, e os excessos podem ser maléficos, pois debilitam as energias, devendo a avidez do espírito merecer cuidado constante.

Nessa perspectiva, o equilíbrio deve ser almejado na conduta disciplinar dos pais e educadores. Às vezes, eles sobrecarregam prematuramente os indivíduos com atividades que, ao invés de estimular o desenvolvimento, podem causar desajustes, produzindo perda em vez de ganho. O que deve ser estabelecido, no processo educacional, é a extensão dos aspectos adquiridos que se sobrepõem aos inatos, para que o indivíduo adquira as capacidades necessárias ao seu desenvolvimento.

Em relação a tais proposições é que trazemos o posicionamento de Herbert Spencer, para quem o fim da educação é preparar para a vida e, por isso, procura hierarquizar os gêneros de atividade que a constituem, vindo em primeiro lugar aquela que tem por objeto a conservação do indivíduo. Para o autor, parte dessa educação nos estaria garantida por antecipação, porque a natureza se encarregaria de nos instruir. Por isso, não temos muito com que nos preocupar quanto a essa educação fundamental, sendo nosso principal papel o de vigiar para que a criança tenha a completa liberdade de adquirir tal experiência e de receber esse ensino, para que a natureza não seja contrariada.

A tendência desse entendimento revela a convicção liberal spenceriana, de que os indivíduos devem ser livres, cada vez mais, das coações externas, para que possam conquistar disciplina própria, tornando-se suas ações mais autônomas, pois seriam indispensáveis ao convívio social. Esse processo vai no sentido de apoiar a educação na marcha evolutiva natural da criança, o que não implica um completo proceder, porque não abdica da autoridade dos pais e do Estado. Assim, tendo a criança uma necessidade, é importante a intervenção, que deve ser preparada e apresentada em certa ordem. Cuida-se de um processo que deve ocorrer desde a infância, já nas primeiras condutas, na alimentação, no vestuário, no exercício, e que seja em determinada medida e ordem, de modo que favoreça o desenvolvimento do indivíduo para uma conduta salutar, tendo a natureza como fiel monitora.

A natureza é um regulador exato, e, se lhe pedires mais do que deve dispensar por um lado, ela equilibrará a balança, fazendo-lhe uma dedução por outro lado. Se deixares seguir por si própria este caminho, tendo cuidado apenas de fornecer os materiais brutos do crescimento corporal e intelectual, na proporção que qualquer idade reclame,

produzirá ela com o andar do tempo um indivíduo cujo desenvolvimento será mais ou menos harmonioso.(SPENCER, 1903, P.261-262).

Desse modo, contestava-se uma tradição pedagógica que favoreceria um aspecto em detrimento de outro, não se estabelecendo suas proporções adequadas. Isso envolveria implicações diretas no processo educacional, uma vez que as atividades escolares, muitas vezes, elegiam objetivos, cujas características primavam pelos aspectos intelectuais, com inegáveis prejuízos para os aspectos físicos, quando não pelo seu total esquecimento, o que significaria ameaça à eficácia da prática educacional. A ausência do exercício físico, destarte, sujeitaria os educandos aos riscos da tensão e da debilidade que resultam em moléstias, disfunções ou deformidades que interferem em sua formação.

A luta pela existência é tão viva nos tempos modernos, que poucos são os homens que lhe podem suportar as exigências sem fraquejar. Dentre eles já sucumbem alguns milhares sob a alta pressão que suportam. Se esta pressão continua a aumentar, como é provável, rudemente gastará as mais fortes constituições. Torna-se, pois, de uma importância particular o educar as crianças de modo que não somente sejam aptas para sustentar a luta intelectual que as aguarda, mas possam também suportar fisicamente a excessiva fadiga a que são submetidas (SPENCER, 1903, p.211-212)

O autor reconhece que, em seu tempo, já se observava um crescente interesse pela Educação Física e que, nessa ordem, se colocava a reação crítica ao excesso e à precocidade da cultura intelectual. Porém, ponderava que, apesar de o assunto estar maduro para a discussão, tendo as idéias em torno da questão se propagado, quando se atinava para a maneira ordinária de educar, verificava-se que não se levava em sua devida conta o bem-estar físico das crianças.

Na compreensão de Spencer, a educação deveria ser estendida para além da preservação direta do indivíduo e, ao mesmo tempo, proteger seu corpo das conseqüências que se apresentariam através de enfermidades ou enfraquecimentos e esgotamentos, decorrentes dos maus hábitos. Nesse âmbito, para produzir resultados consideráveis, a educação deveria ater-se às leis da saúde, sendo elas reconhecidas antes de serem plenamente obedecidas; caberia, também, à educação ter o conhecimento dos princípios de higiene que a precedessem e a preparassem, cabendo à Fisiologia oferecer as verdades

gerais da Ciência para que se ensinassem os procedimentos adequados à vida cotidiana. Conclui Spencer que, se uma “vigorosa saúde e a energia moral que a acompanha são para o homem os primeiros elementos da felicidade”, logo, o ensino que tem por objeto sua conservação deve ser parte indispensável da educação racional, não devendo ser suplantado por nenhum outro.

No entanto, para o autor, o reconhecimento da importância do exercício corporal na constituição de uma proposta educacional, não se manifestava em todas as instâncias escolares, e tal constatação era inegável quando se observa a educação destinada aos meninos e às meninas, na época. Na dos meninos, a Educação Física já era uma expressão predominante, havendo, nos estabelecimentos, espaços adaptados para esse fim, com áreas convenientes para o recreio, campos destinados aos jogos, espaços para os exercícios ginásticos guarnecidos com equipamentos apropriados. O modo de adequar o tempo para o desenvolvimento das atividades que envolviam o exercício corporal também era organizado, mostrando uma tendência crescente para harmonizar os regulamentos das escolas com as sensações físicas dos alunos.

Pelo que observava nas escolas de meninos, a respeito da Educação Física, o autor admitia que tinha pouco a reclamar ou a aconselhar, mas, com relação à educação destinada às meninas, não podia dizer o mesmo, pois a encontrava ainda arraigada a certos valores culturais que vislumbravam os exercícios corporais com algumas restrições. A justificativa apresentada prendia-se à hipótese de eles oportunizarem situações que poderiam gerar hábitos considerados constrangedores na educação da futura mulher.

Para Spencer, essa posição era totalmente infundada, porque as meninas e meninos teriam a mesma necessidade de exercitar-se para desenvolver-se, sendo, portanto, equivocado o pensamento de que os exercícios físicos, principalmente os ditos mais ativos ou mais ruidosos, produziriam um robusto desenvolvimento físico da mulher. A verdade é que a saúde florescente e um grande vigor não eram as qualidades almejadas pelo padrão ideal de mulher, vigente na sociedade da época, que buscava, na fragilidade e na delicadeza, os atributos femininos. Spencer asseverava a necessidade de emancipar a educação das meninas de algumas recomendações, tendo em vista não haver motivo para o receio de as meninas tomarem para si hábitos tidos como inconvenientes às damas da

sociedade. Tal indicação não levava em conta que os meninos também passavam por fase de desenvolvimento semelhante, sem que isso se tornasse um impedimento para sua formação. Explica ele:

Ao mesmo tempo, que largam as fardetas, abandonam também os jogos de rapazes, e mostram um cuidado extremo, muitas vezes até ridículo, de evitar tudo que lhes parece não convir a um homem feito. Logo que chega a uma certa idade o sentimento da dignidade do homem acaba com os jogos de rapazes, o sentimento da modéstia feminina acaso não acabará igualmente com os jogos das meninas, logo que esse sentimento se for fortificando com a idade? As mulheres, assim como os homens, não têm o respeito das aparências? E, por conseguinte não serão elas impelidas como eles a evitar as maneiras rudes e ruidosas? (SPENCER, 1903, p.248).

Portanto, a educação física da mulher deveria seguir, também, as etapas de seu desenvolvimento e seria “absurdo supor que os instintos da mulher se não afirmarão por si mesmos” (Ibidem, p.248). Por isso, não achava necessária uma intervenção rigorosa para garantir o resultado dessa educação.

Na época, já se argüia a questão da mulher, em vista de sua possível emancipação, polemizando-se valores éticos e sociais então vigentes, evocando-se idéias advindas do pensamento solidamente fundado no cientificismo, em especial, no Evolucionismo. Em suma, não se tratava, tão-só, de afastar todos e quaisquer obstáculos ao exercício da consciência e da vida individual, mas de pôr fim à escravidão e, até, de emancipar a mulher, o que significava abjurar todos os inteiramente submissos, nada menos do que metade da espécie humana. Se, por um lado, em alguns contextos, essa atitude surgisse tímida, porque ainda se via a importância da educação da mulher reduzida a suas obrigações no lar, por outro, descortinava-se um empreendimento de superação de uma visão de mulher urbana de então, presa às frivolidades da sala de visita, ou seja, a hábitos que já estavam sendo questionados (BARROS, 1986).

As críticas de Spencer são dirigidas a um determinado sistema de educação, segundo suas palavras, o “velho sistema de educação que era irmão do sistema social do qual era contemporâneo”, sustentado “no seu dogmatismo absoluto, na sua dura disciplina e suas proibições múltiplas, nas suas tendências ascéticas, na sua fé em planos de invenção humana” (SPENCER, 1903, p.74). Um sistema que apresentava características contrárias

aos métodos modernos de educação das instituições liberais, mais condizentes, a seu ver, com as necessidades sociais.

Tratava-se, para o autor, de uma fase transitória, em que os “novos hábitos” coexistiam com o “declinar dos antigos”, observando-se inclinações importantes no contexto educacional e que, dentre as muitas mudanças produzidas pelas discussões em torno da questão, a mais significativa era o desejo crescente de tornar os estudos mais agradáveis, fundado no fato de que “o gênero da atividade intelectual que agrada a cada idade é, precisamente, o que é salutar e vice-versa” (Ibidem, p.85). De modo que se propagava, cada vez mais, a opinião segundo a qual “logo que um espírito em via de desenvolvimento experimenta um gênero de curiosidade, é porque se tornou próprio para assimilar o objeto dessa curiosidade, e esse objeto tornou-se necessário ao seu progresso” (Ibidem, p.85).

Assim, levanta-se uma contraposição a um determinado gênero de estudo que conduzia à insatisfação, tendo em vista a forma já indigesta e, mesmo, prematura com que era apresentado ao educando. Com efeito, já se podiam e identificar os esforços para fazer o estudo da infância atraente e mais interessante, destacando-se as discussões em torno do valor dos brinquedos na educação, as recomendações sobre as canções e os contos de fadas e o desenvolvimento de planos educativos acordados com os gostos das crianças.

Nesse sentido, deveria ser apresentado às crianças um amplo campo de atividades preparadas de maneira conveniente, medindo-se suas quantidades, estabelecendo-se intervalos, para servirem de “alimento” tanto ao espírito quanto ao corpo, buscando-se sua forma livre e espontânea. Destarte, o jogo é visto como um meio propício pelas aprendizagens que proporciona, pela educação do caráter que promove e, principalmente, por ser o mais indicado para os fins da Educação Física.

Para Spencer, essa perspectiva deveria ser considerada com atenção, levando-se em conta sua aplicação nos meios escolares, porque, na maioria dos casos, para remediar os males causados por um tratamento artificial (que era o de impedir a criança de movimentar-se na escola), recorre-se a outro tratamento artificial, adotando-se um sistema de exercício fictício, a ginástica, que apresenta, ao mesmo tempo, aspectos negativos e positivos.

O primeiro aspecto considerado é o de que a ginástica não garante uma repartição igual das atividades entre todas as partes do corpo, o exercício sempre recai sobre uma parte apenas do sistema muscular. Por conseguinte, a persistência nos exercícios ginásticos acarretaria um desenvolvimento desproporcional de certas partes do corpo, como também o desempenho nas atividades estabelecidas não proporcionaria prazer à criança, podendo os movimentos até lhe serem fatigantes, monótonos e menos salutareos. Daí, sua forte objeção:

Além de que a ginástica é inferior ao jogo livre como quantidade de exercício muscular, ainda lhe é mais inferior sob a relação da qualidade deste exercício. Esta ausência comparativa de prazer, que faz com que se abandonem muito cedo os exercícios artificiais, concorre também para que estes não produzam mais do que medíocres efeitos sobre o organismo. Encerra um grande erro a idéia vulgar que importa pouco que esse exercício seja agradável ou não, logo que se obtém a mesma soma de exercício corporal. Uma excitação cerebral acompanhada de prazer tem sobre o corpo uma influência altamente fortificadora (Ibidem, p.249-250).

Um aspecto positivo irrefutável do jogo, em detrimento da ginástica, está nos momentos de prazer desfrutados pelas crianças quando jogam:

Daí a superioridade intrínseca do jogo sobre a ginástica. O extremo interesse que as crianças manifestam pelo jogo, a extraordinária alegria com que se entregam às mais loucas combinações, são por si mesmo tão importantes para o desenvolvimento do corpo como o exercício que as acompanha. E é defeituosa a ginástica logo que não produz estes estimulantes intelectuais (Ibidem, p.250).

Ainda sobre a diferença entre exercícios e jogos, o autor é bem claro ao afirmar que apenas na ausência de condições para os jogos é que valeria a ginástica, embora como um substituto inferior àqueles. Eis sua colocação:

Portanto, concordando, como nós fazemos, em que os exercícios metódicos valem mais do que a ausência de todo exercício, e que podemos servir-nos deles vantajosamente como um meio suplementar, sustentamos que não podem nunca substituir os exercícios indicados pela natureza. Para as meninas, como para os rapazes, os jogos a que os impelem os seus instintos naturais, são essenciais ao seu bem estar. Quem os proíbe faz com que se desprezem os meios devidamente instituídos para o desenvolvimento físico (Ibidem, p. 250-251).

Com relação à concepção spenceriana do jogo, é importante considerar as argumentações de Abbagnano e Visalberghi (1982), ao afirmarem que ela tem um caráter nitidamente funcionalista, em que o jogo é um modo de expansão da energia vital da criança, energia essa não-dispersiva, mas canalizada para atividades conjuntas, com as quais se desenvolvem músculos, apuram-se as percepções e se tornam mais prontos os juízos. Além desse, outro aspecto apontado é que essa força expansiva assume, desde seu início, momento em que a criança, estando ávida para comunicar-se com os outros em suas experiências, mostra uma disposição favorável para conhecer e um interesse despertado, alerta.

O fato é que as preocupações se centravam em resíduos do passado. Exatamente fazendo contraponto com eles, a educação e, em particular, a Educação Física devem ser vistas segundo um posicionamento que objetivava valorizá-las como um dever essencial das sociedades modernas, dever de cada cidadão e, portanto, “meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva, a atenção aos problemas da escola, sentida como instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais” (CAMBI, 1999, p.467).

No propósito de Spencer, as indicações apresentar-se-iam como um esboço de um plano de ação, cuja regra fundamental é o ensino que parte do simples para o composto, do definido para o indefinido, do concreto para o abstrato, do empírico para o racional. Julgava, ainda, que as indicações deveriam corresponder às demais condições presumíveis, circunstanciadas em idéias tais como a de que a educação é uma micro reprodução da civilização, que deve ser a mais espontânea possível e capaz de proporcionar prazer. Enfim, é na reunião de condições como essas que se demonstra que o método é bom, por se vincularem elas ao que é autêntico e verdadeiro.

No Brasil, tal argumentação de vínculo com a pedagogia moderna, definida como método intuitivo, fundamenta a defesa de uma concepção educacional tida como a mais adequada para conformar a mentalidade progressista do homem urbano, civilizado e republicano, que se opunha às concepções da pedagogia tradicional, com enfoque na

memorização, na oralidade, do ouvir e do repetir falando, que evocavam, sem dúvida, os resquícios de uma monarquia atrasada (HILSDORF, 2003).

Ao considerar os pontos de vista spencerianos, deve-se ter em mente que Spencer falava a respeito de um lugar específico, ocupado pela burguesia européia do fim do século XIX, cuja ideologia ele expressava em termos cientificistas. Isso representava o máximo da modernidade burguesa do “fin-de-siècle”.

1.2. A proposição de um plano geral de educação

A figura brasileira que defenderá uma postura adequada em relação ao assunto do nosso trabalho é Fernando de Azevedo, um dos educadores mais respeitados no País. A partir dos anos 20, ocupou vários cargos na administração de governos estaduais e federal, tendo participação destacada em vários movimentos, criador e estimulador da Associação Brasileira de Educação – ABE e redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Junto a Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e outros, foi um dos pilares do escolanovismo brasileiro. Também foi um dos fundadores da Universidade de São Paulo e integrante da Academia Brasileira de Letras. Escreveu obras abordando diversas questões, sendo a de maior relevo a intitulada *Cultura brasileira*, uma referência para a história da cultura (englobando a educação) no Brasil, destacando-se como expressivas, ainda, suas obras sobre a questão educacional.

A razão de trazermos Fernando de Azevedo para este momento do desenvolvimento do trabalho é de dupla natureza. Primeiramente, porque Azevedo, décadas depois de Spencer, é uma espécie de continuador, sob outras roupagens, da ideologia liberal, de teor cientificista, daquele pensador europeu. Em segundo lugar, porque Fernando de Azevedo, assim como Spencer, não se limitou a reflexões genéricas na área educacional, mas foi fundo na questão específica da educação física.

Historicamente, sua contribuição é significativa não só para a educação brasileira em geral, mas, especificamente, para a Educação Física, que mereceu muitas apreciações suas. Seus posicionamentos têm sido objeto de várias análises, em vista de sua preferência pelo método sueco para promover a Educação Física nas escolas brasileiras.

Destaca-se, de início, um dos pontos centrais de seu entendimento sobre a disciplina, que concebia, segundo ele próprio assegurava, da maneira mais ampla possível, no sentido de imprimir-lhe um caráter diferenciado na escola e, conseqüentemente, na educação.

Daí a necessidade de se contemplar a ginástica científica num programa escolar, e de se quebrarem as cadeias do empirismo, alargando os âmbitos desta disciplina, remontando o seu professor a regiões mais altas, donde possa observar, numa vista panorâmica e esquecidas as teorias apriorísticas, as grandes experiências das civilizações antigas, nesses domínios, e as transformações que se operam na educação física, sob o impulso das ciências (AZEVEDO, 1960, p. 23).

Diante das propostas da época, o autor queria criar uma nova mentalidade em torno da questão, conforme ele mesmo expunha:

A idéia matriz no que concerne à educação física moderna, já não é tornar soldados e constituir atletas, mas desenvolver a resistência e o vigor físico, excitar o gosto pelo esforço, e, enfim, disciplinar os nervos e os músculos para colocá-los sob a dominação da vontade e pôr ao serviço dum caráter viril e de uma boa cabeça em corpo resistente e bem constituído (Ibidem, p. 43).

A concepção adotada pelo autor para legitimar suas propostas constitui um marco em relação às práticas que vinham sendo desenvolvidas na época. Segundo ressalta Pagni (1995), Azevedo procura, assim, “forjar uma ruptura, tentando contrapor uma Educação Física ‘moderna’, tecnicamente racional e em ‘bases científicas’ à outra denominada de ‘irracional’ ou ‘tradicional’”².

Fernando de Azevedo abordou a temática da Educação Física em diferentes obras. A que consideramos neste estudo começou a ser escrita em 1915, quando o autor tinha vinte e um anos de idade e participava de um concurso público no Ginásio do Estado da capital de Minas Gerais, apresentando uma tese para concorrer à cadeira de Educação Física. Ainda que não tivesse realizado seu propósito imediato, o de conseguir a vaga, suas idéias permaneceram, resultando, depois, no livro *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*, de 1920. Segundo esclarece o autor em sua apresentação, na oportunidade, a obra tinha sido “reeditada, refundida e ampliada”, recebendo um título

² Grifos no original

mais amplo e adequado ao conteúdo abordado, que se integrava a um movimento de larga repercussão, e contendo, também, os debates travados pelo autor.

A efervescência cultural da época vinha da manifestação continuada que aflorava dos processos de industrialização e urbanização que mobilizaram diversos segmentos societários. É bem conhecida a influência que esses processos tiveram nos movimentos de trabalhadores, dinâmicas de capitais, tecnologias, empresas e agências governamentais. Para melhor caracterizar seu curso, no Brasil, recorreremos às formulações de Ianni (1996) que evidenciam o deslocamento das forças que estruturavam politicamente o país, da região Nordeste, onde ainda se conservavam as bases da vida colonial e imperial, para o Centro-Sul.

No centro-sul passaram a concentrar-se os interesses econômicos e políticos predominantes na República. Aliás, a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, em 1888-1889, assinalaram a emergência dessa região no âmbito de um aparelho estatal cada vez mais ativo na economia e outros setores da vida social. Um processo que já se achava em curso em meados do século XIX acelerou-se nas últimas décadas desse século e adquiriu um ritmo ainda mais intenso ao longo do XX. A vida econômica, política, e cultural do país passou a ser progressivamente influenciada pelos interesses, os temas e as forças sociais que passaram a predominar no centro-sul, na esfera do poder estatal brasileiro, e, a partir daí, nas outras regiões do país (IANNI, 1996, p. 174).

A passagem acima instiga, segundo Cano (1997), a pensar acerca das “relações entre as transformações que ocorrem na ‘base produtiva’ e na ‘superestrutura’”³. Nesse sentido, cabem as considerações de Marx, em *A ideologia alemã* (1845-1846), as quais afirmam que a base ou infra-estrutura da economia determina e condiciona não só a forma e a ação de Estado, mas, inclusive, o resto da superestrutura. Seguindo tal raciocínio, posteriormente, em outra obra, *Contribuição à Economia Política* (1859) sua posição acerca da questão continua a ser radical, na medida em que “o modo de produção e as relações de produção condicionam o processo social, político e intelectual em geral” (MARX apud CANO, 1997, p. 236).

Com efeito, é preciso considerar a importância que as ideologias da política e da cultura exercem nas atitudes das elites do poder, quando se deparam com as reações ativas

e passivas da massa trabalhadora. Junto ao já mencionado deslocamento de forças do Nordeste, ocorreu um movimento superestrutural no Centro-Sul, que é bem caracterizado por Ianni:

Uma esfera importante do pensamento social brasileiro passou a ser produzida e reproduzida em universidades, meios de comunicação de massas e outros setores de atividades intelectuais localizados em diferentes lugares dessa região. A Universidade de São Paulo simboliza um pouco desse pensamento, no que ele tem de original e emprestado, nacional e paulista (IANNI, 1996, p. 174).

No campo educacional, o final da Primeira República será de grande importância (PAIVA, 1987), pois foi quando se delinearam muitas das características da educação popular brasileira, das idéias pedagógicas que iriam orientar sua evolução e a forma com que se resolvem os problemas educativos. Para a autora, esse panorama se configura a partir dos desdobramentos e modificações que a Primeira Guerra Mundial trouxe para o contexto brasileiro, ocorrendo um conseqüente redimensionamento dos problemas educacionais, em relação à situação anterior.

O fato é que, segundo Paiva, o arrefecimento do fervor em prol das bandeiras da educação popular dos anos do fim do Império e do início da República, deixadas de lado com a consolidação do poder oligárquico e a hegemonia dos setores agrocomerciais, evidenciava um quadro em que as solicitações de ampliação de ofertas educacionais eram pouco expressivas na sociedade.

Em suma, as circunstâncias da Grande Guerra provocaram mudanças nos mais diversos setores da nação que promoviam o fortalecimento do grupo industrial-urbano, a ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, o nacionalismo suscitado pela própria guerra e a conseqüente pressão pela recomposição do poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana.

São Paulo era o Estado que reunia as circunstâncias mais favoráveis a esse processo, cabendo ao café o papel de principal fator dessas mudanças. A partir dessa cultura, iniciou-se o crescimento e a diversificação da economia, expandindo-se os capitais,

³ Grifos no original

o que resultou no crescimento dos lucros do setor privado, também dos salários e, certamente, da arrecadação de impostos, posicionando-se São Paulo na vanguarda dos estados brasileiros.

Essa diversificação não se dá apenas na economia, atingindo também a demografia, a ocupação e a urbanização, exigindo, portanto, profundas modificações da superestrutura. Tais pressões por mudanças, diante de um Estado e de elites conservadoras, explicita seus conflitos por meio de vários movimentos sociais: greves, revoluções, modernismo cultural etc. No plano internacional, os anos 20 foram de enormes transformações: o cinema falado, o rádio, o telefone, o fordismo⁴, a cultura moderna, a substituição da hegemonia inglesa pela dos Estados Unidos, a enorme extroversão internacional do capitalismo imperialista etc. O Brasil, diante disso, e já inserido na economia internacional, não escaparia a esse turbilhão (CANO, 1997, p.252).

Fernando de Azevedo expressa, em sua proposta, as exigências do processo de modernização burguesa de sua época, especialmente em termos educacionais. Quanto à Educação Física, seu olhar, vislumbrando-a como parte integrante de um plano geral de educação, avança, do entendimento então corrente, para o desenvolvimento harmônico do corpo e, ainda, para a formação do caráter e da vontade, no exercício das forças volitivas.

Ela [a Educação Física] é parte integrante de todo um sistema de educação. Não se organiza fora dele nem para se lhe opor, mas para completá-lo. Mergulhando suas raízes no solo fértil das ciências biopsicológicas, sob cujo influxo se renova, tende antes de tudo atuar sobre o corpo humano, a enrijá-lo e a robustecê-lo, para atingir o plano psíquico e moral, a que servirá em maior ou menor escala conforme a orientação que se lhe imprimir (AZEVEDO, 1960, p. 25).

Azevedo visualizava a Educação Física e os esportes, inseridos em um movimento que se expandia para vários pontos do país, do qual São Paulo era o principal foco irradiador, resultado da conjunção de vários fatores, preponderando dois deles. O primeiro era o surto industrial, advindo dos desdobramentos da Primeira Grande Guerra, em nosso país, quando a situação conjuntural desperta sentimentos que difundem a necessidade de mudança, criando um estado de inquietude e efervescência intelectual, com repercussões nas artes, nas letras e na educação. O segundo era um ambiente gerado pelo

ingresso dos esportes anglo-saxônios no país, que começavam a cativar o interesse e as simpatias populares. Esses dois fatores foram os que mais favoreceram o movimento que estava se iniciando e iria possibilitar a renovação educacional.

Para este estudo vamos utilizar a terceira edição do livro de Fernando de Azevedo, de 1960. No seu prefácio, o autor situa essa edição como uma evolução da situação apresentada em 1920. A primeira situação evidenciava uma educação física que nem sequer havia tomado consciência do que representava essa esfera particular para a cultura integral da personalidade, no plano nacional da educação. Observavam-se manifestações de indiferença, hesitações, descaso e confusão. Em 1960, já se podia notar um processo de evolução assinalado por conquistas e progressos na matéria. Para este estudo, em especial, serão de maior relevância as referências a 1920.

Segundo Azevedo, seu livro não objetivava levantar polêmica, porque tinha um sentido construtivo, procurava encaminhar os problemas gerais da Educação Física à luz da literatura da época, afinando-se com o consenso de que “o problema da educação física está a pedir solução imediata. O que é preciso, porém, é trabalhar por dar-lhe uma solução exata, de acordo com o nosso meio e, portanto, científica” (Idem, p.28). A partir da discussão suscitada, será destacado o enfoque dado ao ensino da Educação Física para crianças, nosso objeto estudo. O que segue é um contraponto entre as argumentações de Azevedo e o posicionamento de Herbert Spencer acerca da questão.

Para Azevedo, o ensino da ginástica, principalmente para crianças, no que tange à sua didática, tinha um desafio: o de motivar o aluno para que ele quisesse aprendê-la e aproveitá-la, ou seja, promover o interesse pedagógico, despertando a vontade do educando pelos exercícios ginásticos, afastando-o da indiferença e tornando-o propenso a procurar conhecê-los e a deleitar-se com sua prática sistematizada. Nesses termos, o início desse processo, para o autor, se afirma pela fórmula: “Para se obter que queira o menino o que dele queremos é necessário que comecemos por entender e oferecer-lhe o que ele quer” (AZEVEDO, 1960, p.63). Assim, segundo o autor, de imediato, a ginástica racional não interessaria à criança, porque, naturalmente, não seria o objeto de seu desejo. Portanto, a ginástica deveria ser, nesse caso, substituída pelos jogos livres que compõem a vida

⁴ grifo no original

infantil. Com esse posicionamento, Azevedo partilha parcialmente da opinião de Herbert Spencer.

A posição azevediana, quanto ao assunto, atenta para o seguinte aspecto: o de que, realmente, até uma certa idade (antes dos nove ou onze anos), não se deve ensinar exclusivamente a ginástica às crianças, dando-se preferência aos jogos: sob a orientação do professor, podem ser instrumentos preciosos para o desenvolvimento do educando:

[...] os meninos isentos de pressão da disciplina, em suas formalidades, exerçam na maior latitude o império de sua vontade, sem conhecerem outros limites mais que as balizas de seu capricho multiforme no seu exotismo tão aparentemente desregrado, quanto benéfico para seu estado fisiopsíquico. A vida infantil aparece-nos com a espontaneidade transbordante, que inteiramente não se esgota na fixação de hábitos úteis. A criança tem o apetite físico do movimento, mas do movimento irregular e não obedecendo a um plano sistematizado (Ibidem, p.63-64).

A argumentação de Azevedo calca-se, também, na função biológica que o jogo exerce no desenvolvimento da criança, como estimulante do sistema muscular e nervoso, incluindo-se, ainda, sua função social e a catártica, pela vazão de energias que a entrega das crianças aos jogos possibilita. Destarte, pode ser auxiliar do desenvolvimento de diversos instintos, dos animais e do homem, e ter valor educativo no ponto de vista físico, intelectual e moral. A criança pode assegurar a aquisição de qualidades, cuja importância ela própria pressente, tendendo, instintivamente, a adquiri-las.

Este interesse, essa emulação, este atrativo, que em parte faltam aos exercícios ginásticos uniformes, regulados e metódicos, encontram-se nos exercícios naturais e nos jogos, em que, pela maior liberdade neles deixada a atividade infantil e iniciativa pessoal da criança, se desenvolvem mais facilmente do que nos exercícios regulados a atividade sensorial, motora e intelectual, e aparecem pela primeira vez no menino e nele se apuram as atividades da vida social, os sentimentos altruístas, o espírito de solidariedade e a idéia de pátria (Ibidem, p.64).

O que podemos observar, nas colocações de Azevedo e nas anteriores, de Spencer, é que tanto o uso do jogo e como o da ginástica, deveriam ser utilizados em função de um proveito pedagógico. Os procedimentos adotados no meio escolar deveriam ter o referendo dos resultados das pesquisas aplicáveis à Educação, pois se definia um novo

panorama educacional, com bases nos avanços científicos do final do século XIX e do início do XX. Esse quadro é expresso por Azevedo quando trata do momento de entrada da ginástica no ensino escolar, buscando referências na Fisiologia e na Psicologia, ponderando:

A adoção preponderante da ginástica antes dos 8 anos seria ao mesmo tempo perigosa e inútil, perigosa, porque exigiria dos órgãos cerebrais um funcionamento precoce, desproporcionado ao estado de crescimento dos outros órgãos e, por conseguinte, capaz de acarretar um desequilíbrio que mais tarde se traduziria por enfermidades físicas e morais; e inútil, porque além do falseamento dos exercícios resultante da imposição forçada dos mesmos a naturezas irrequietas e incapazes de compreendê-los, o resultado desta aplicação intempestiva da ginástica seria estragar a planta, cujo desenvolvimento se procurou acelerar (Ibidem, p.65).

O ensino da ginástica, na proposição de Azevedo, acontece a partir disto, para alcançar seu fim: estabelecer o equilíbrio da educação humana, porque as sensações agradáveis evocadas pelos exercícios, a energia e as qualidades viris suscitadas cultivam, no aluno, vontade e determinação para agir e perseverar. O ensino racional da ginástica deve ter como princípio que “o aproveitamento depende da vontade, que não pode sofrer constrangimento” (Ibidem, p.65). Por isso, devem-se abrandar as práticas⁵ e imprimir-lhes um caráter agradável, impressionante, e capaz de despertar o interesse pedagógico.

Para a discussão sobre a ginástica e o papel que ela desempenha na educação, Azevedo reporta-se à opinião de Spencer. O saldo desse diálogo sinaliza que há mais divergências do que similitudes entre seus posicionamentos. Azevedo inicia sua análise ressaltando a argumentação spenceriana como tendente a favorecer os jogos em detrimento da ginástica, cabendo ter-se em conta a maneira com que Spencer coloca a questão. Seus argumentos tomam mais um efeito cênico do que real e os que deles se aproximaram, certamente, o fizeram mais porque ainda não se “deram ao cuidado de fixá-los e soprar-lhes a poeira acatassolada⁶, reduzindo à insignificância o valor que aparentam” (Ibidem, p.65). Em sua exposição, Azevedo propõe-se a demonstrar essa evidência.

⁵ Devemos ter em conta que as aulas práticas de ginástica, na época de Azevedo, sempre tiveram como característica ou estereótipo a execução dos exercícios até a exaustão das energias e forças de seus praticantes.

⁶ Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, acatassolado: 1 – tecido a maneira do catassol; 2 – da cor do catassol, que tem brilho ou muda de cor; 3 – que é inconstante, que muda de opinião, idéia, etc.

Ademais, estende-se ao defeito imputado por Spencer à ginástica, o de não garantir uma repartição igual de atividade entre todas as partes do corpo. Azevedo contrapõe-se a essa posição, afirmando que os defeitos, na verdade, são as desvantagens dos jogos, pois eles não podem desempenhar o mesmo papel que a ginástica, no desenvolvimento da criança e do adolescente, porque os jogos favorecem, sim, o desenvolvimento de certos músculos, principalmente o dos membros, mas não podem favorecer, por exemplo, os movimentos regulados, o desenvolvimento do tronco e da capacidade respiratória. E assevera:

Esta objeção, pois, tendente a sotopor a ginástica aos processos naturais dos jogos, não tem visos da observação experimental e parece mesmo contraproducente, pois enquanto os jogos infantis desenvolvem apenas certos músculos, a ginástica racional coordena de uma maneira consciente, numa síntese geral, todos estes exercícios variados, e os aplica metodicamente a um fim determinado (Ibidem, p.66).

A ausência relativa de prazer gerada pela prática da ginástica e a possível aversão a seus exercícios são outros pontos das ponderações de Spencer que provocam Azevedo, que encaminha sua resposta acolhendo, apenas em princípio, os pontos de vista spencerianos, pois permanece relutante em admitir a exclusão do prazer da ginástica. Nesse sentido:

A ausência do prazer na ginástica ser-lhe-á, porventura, uma qualidade inerente e intrínseca, ou imputável unicamente á falta de competência e dedicação do professorado? Seja o professorado competente, saiba despertar o prazer, pondo em jogo os diversos instrumentos do interesse didático, conheça o sistema que deve ensinar, com todos os seus princípios e detalhes de maneira a poder variar os exercícios, e os educando correrão ás aulas de ginástica com o mesmo prazer com que antes os jogos os arrastavam (Ibidem, p.66).

No desfecho de sua discussão, Azevedo ressalta um ponto que considera como a derradeira e maior objeção spenceriana no trato da questão da ginástica, centrado não na inferioridade da ginástica quanto à quantidade de exercício muscular que ela impõe, mas na restrição aos aspectos qualitativos que seus exercícios apresentam. O autor converge para o posicionamento de Spencer, que observa ser idéia equivocada pensar que a qualidade do exercício corporal não tem significância, porque pouco importa se o exercício é agradável ou não desde que seja executado, o importante é a soma obtida em sua execução. Nesse

aspecto, Azevedo concorda e entende que, quando uma atividade é acompanhada de prazer, seu efeito é fortificador e benéfico para o desenvolvimento de seu praticante, que o relevante nessa discussão são as implicações que as emoções têm no desenvolvimento humano. A discordância de Azevedo, em relação ao posicionamento spenceriano, é o descrédito daquele quanto ao valor da ginástica para oportunizar situações agradáveis de exercício para proveito pedagógico, pois Azevedo via na ginástica um grande potencial pedagógico. Para ele, a deficiência denunciada por Spencer não era advinda da ginástica propriamente dita, mas, muitas vezes, do modo de ensiná-la, sendo necessário, durante as aulas, estimular o interesse imaginativo e intelectual dos educandos.

Na exposição de Azevedo, tanto o jogo como a ginástica deveriam ser apreciados como elementos que compõem uma estrutura mais ampla:

Na educação completa, tanto os jogos como a ginástica e os esportes devem ter lugar. A utilidade dos jogos é indiscutível, eles são indispensáveis até aos 11 anos, 'para dar, repetimos, ao menino as distrações necessárias entre as horas de aula e responder à sua atividade física'. Sobre os exercícios naturais erguer-se-á, porém, a sistematização da arte, esta brotará espontaneamente daquelas completando-os. E esse é o verdadeiro lugar da ginástica na evolução do indivíduo. A ginástica é arte aliando-se à natureza, é o corpo do edifício, a que servem de base os processos naturais e os jogos infantis, e de cúpula, os exercícios militares e os esportes. São elementos que não se excluem, mas que perfeitamente se integram (Ibidem, p.67).

Nos tempos contemporâneos, pode-se dizer que a Educação Física é uma formulação que, para o meio pedagógico, encontra poucas resistências. No entanto, o cotidiano das escolas pode-se traduzir em alguns impedimentos que contrariam essa perspectiva. A deficiência de recursos materiais dos estabelecimentos escolares pode ser um deles, porquanto sua implantação e operacionalização necessitam de condições elementares, como, por exemplo, lugares de recreio para que a atividade física aconteça de forma livre e espontânea e também espaços e equipamentos apropriados para os jogos e as práticas esportivas.

Há necessidade de as escolas melhor se ajustarem às contingências do ensino de Educação Física e, nesse sentido, algumas premências se impõem, em função do aproveitamento de tempo e espaços, horários e regulamentos, os quais devem ser

adequados para viabilizar a prática das atividades físicas no meio escolar. Outro aspecto que vai ser tornar cada vez mais ascendente nas perspectivas estabelecidas pelas propostas é o preparo didático dos docentes para direcionar e planejar as aulas, de modo que se maximize o proveito pedagógico das atividades desenvolvidas.

As propostas de Azevedo e de Spencer partilham direções de uma determinada concepção de educação e da própria Educação Física. O projeto educativo deveria levar o educando a perceber que vive num mundo em mudança e, por isso, há necessidade de ele desenvolver a habilidade de ajustar-se rápida e adequadamente às novas condições, aos novos conhecimentos, porquanto não mais seriam “os conhecimentos acumulados no cérebro como gordura no corpo, que têm grande valor, mas sim os conhecimentos convertidos em músculos do espírito” (SPENCER, 1903, p.270) e, decerto, eles estariam condicionados à habilidade e à boa vontade que o indivíduo tem para ajustar-se.

Dentre as novas exigências sociais, estão os cuidados para com um corpo que deve ser adestrado, tornando-se apto para os encargos solicitados. O exercício físico (a ginástica e o jogo) é um meio educativo que prepara o indivíduo de modo eficaz e controlado, tendo como base um programa que estabeleça os limites dos esforços em termos de quantidade, duração, qualidade, fim e moralidade dos trabalhos a serem executados (AZEVEDO, 1960).

Ultrapassando suas posições particulares, os autores se aproximam no sentido de que estão vinculados ao destino do ocidente, comungam ideais e lutas, buscando, através de suas propostas, desempenhar um papel civilizador, na medida em que se opõem aos resíduos de um passado e representam as exigências de uma burguesia liberal, aberta e dinâmica, desejosa de manter seu papel de classe dirigente numa sociedade industrial em evolução. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1982).

Outros intelectuais trouxeram importantes contribuições para a Educação Física brasileira e se enquadram no amplo contexto da educação liberal. Pelas premissas científicas de sua época e por seus entendimentos, eles procuraram levar o país a encontrar seu verdadeiro destino, o de fazer o homem brasileiro sujeito de sua história, senhor da natureza, cidadão, participante de uma sociedade democrática (SEVERINO, 1986).

Pensaram a realidade nacional, construindo um entendimento acerca dela, vendo-a no contexto ocidental de então, integrada a um processo civilizador. São eles: Rui Barbosa, José Veríssimo, Manoel Bomfim e Helvécio de Andrade.

CAPÍTULO II

A educação física e uma proposta educacional para o Brasil

As aspirações de renovação que fomentavam a modernização do Brasil acompanhavam um movimento que ocorria na Europa, desde meados do século XIX. Em linhas gerais, baseavam-se em idéias que defendiam uma nova ordem que se opunha aos ditames estabelecidos pelo antigo contexto religioso e político-econômico então predominante. Denunciavam a ausência de uma nação e a fragilidade do Estado, reduzindo-se este ao servilismo político e, nesse sentido, surgia a ação reformadora propondo-se a construir a nação e remodelar o Estado. Seus posicionamentos se assentam em duas correntes que predominaram no modo de pensar da época: o cientificismo e o liberalismo (BARROS, 1986).

A partir desse panorama, emergem os debates em torno da educação e que principiam pela defesa, em sua ação “redentora”, da instituição escolar que incorporaria as grandes camadas da população “nas sendas do progresso”, considerando, aqui, as contraposições e os desdobramentos desse processo, que geraram modestas conseqüências no sistema de ensino então vigente. Posteriormente, os mesmos debates foram retomados com mais vigor, nas agitações da primeira década do século XX, quando as transformações socioeconômicas sinalizavam a busca de uma conciliação de interesses internos e externos, tendentes a encaminhamentos para a industrialização do país.

Evidencia-se, então, a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais pelas diversas camadas sociais: as subalternas inquietadas pelas insatisfações conjunturais, as superiores e médias, que procuravam alianças para garantir suas pretensões na conjuntura formada. A expansão das oportunidades educacionais e as reformas das instituições escolares representavam um redimensionamento das pressões sociais, a fim de atender às mudanças, sem alterar a organização do sistema, mantendo a distribuição de renda e as relações de poder em vigor. Os anseios educacionais, expressos pelos setores progressistas que pregaram a modernização, foram atraídos por soluções idealistas, que temiam as mu

danças drásticas. Com base nisso, firmava-se o seguinte preceito: “Reforma da sociedade pela reforma do homem” (XAVIER, 1990, p.63).

No ideário liberal, a educação tem a importante tarefa de realizar a organização da sociedade industrial, ponderando que as mudanças, por seu ritmo mais acelerado, poderiam ocasionar confusões e incertezas, pois os sujeitos envolvidos no novo ambiente nem sempre estariam preparados para as alterações, uma vez que não acompanhavam, de forma adequada e necessária, os campos em que as mudanças aconteciam: em primeiro lugar, o dos hábitos industriais, em segundo, o das relações políticas e jurídicas. Como coloca Warde:

E aí está a grande responsabilidade do liberalismo “que pretende ser uma força vital para a sociedade”: “a educação no sentido mais amplo”. Educação que forme hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que se adéqüem (sic) com as mudanças que resultaram em novas forças materiais; que mude, também, as instituições. Porque a grande causa da confusão é a inadequação entre os hábitos mentais e morais e as novas condições materiais (WARDE, 1984, p.124).

E o redimensionamento desse ideário, continua a autora, deve tomar uma forma radical. Trata-se de radicalismo que não tem nada a ver com o uso da violência, mas que se deve materializar na “organização da ação inteligente como método principal”, método que vai guiar todas as ações públicas, em especial a ação política. Portanto, as perspectivas expostas nas propostas educacionais, formuladas por intelectuais brasileiros, procuraram dar encaminhamentos que incorporam as preocupações da ascendente burguesia industrial e a escolaridade, nesse sentido, passa a ser vista como um instrumento estratégico em um projeto social que estava sendo definido.

O período foi, no Brasil, marcadamente influenciado pela ação imperialista externa, então predominante. Prado Junior (1976), considerando seus efeitos, destaca que ela se concretizou, primeiramente, como um poderoso fator de exploração da riqueza nacional, absorvendo a mais-valia do trabalho brasileiro que estivesse a seu alcance, depois, como interventora totalitária em nossa economia, desvirtuando seu funcionamento e subordinando-a a fatores estranhos, impedindo sua estruturação normal, com base nas necessidades da população e, finalmente, como um elemento causador de constantes perturbações

nas finanças nacionais. Mas, a par desses aspectos negativos, o autor evidencia que surgiu, no mesmo processo, um lastro positivo, que representou um grande estímulo à vida econômica do país, introduzindo-a em um sistema internacional altamente desenvolvido, razão essencial de muitos de seus progressos. Contribuiu, portanto, no sentido de dotar o país de estradas-de-ferro, portos modernos, serviços urbanos, grandes empresas industriais e várias outras inovações e melhoramentos que, de outra maneira, talvez não fossem possíveis.

O ritmo da vida econômica e social brasileira, que está, qualitativamente pelo menos, no nível do mundo moderno, é em grande parte reflexo da ação imperialista. E não foi apenas sua contribuição, os padrões, o exemplo e a técnica de países altamente desenvolvidos que trouxeram assim para o Brasil alguns fatores essenciais com que contamos para o nosso progresso econômico (PRADO JÚNIOR, 1986, p. 282).

Podemos dizer que essas mudanças se desencadearam em diversas esferas. Nas sociais, elas foram notadas, mais acentuadamente, em um novo sistema de valores, condizente com a nova civilização que se formava, a urbano-industrial (NAGLE, 1976). Entre elas, evidenciaram-se alguns elementos de relevância, que deram impulso a novas mudanças. O processo imigratório, que teve seu auge na fase de 1888-1914, é um deles:

A imigração foi um elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente, diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social (NAGLE, 1976, p.24).

A urbanização é outro elemento considerado pelo autor. As cidades vão sendo modificadas. Elas que eram, muitas vezes, apenas prolongamentos do meio rural, meros núcleos de atividades comerciais, passam por alterações substanciais, distinguindo-se, cada vez mais, das localidades campesinas. O país tomou novas feições, com muitas de suas regiões evoluindo do estilo de vida agrocomercial para o urbano-industrial e novas perspectivas e valores foram introduzidos pelo ambiente citadino. Em contraposição a movimento, surge a ideologia ruralista que exalta “as vantagens naturais” da vida rural, afirmando valores advindos do sistema agrário. O autor considera que, no período, se verifica, também, a “passagem de um padrão de estratificação social relativamente estável para outro inicial

mente mais fluido e instável, mas orientado no sentido de formação de uma sociedade de classes” (Ibidem, p.26).

Ianni (1996) atenta para o fato de que é possível verificar que uma parte ampla da produção intelectual brasileira do século XX se empenhou em compreender e promover as condições de modernização do país. Segundo ele, essa preocupação se iniciou nas décadas finais do século XIX, tornando-se cada vez mais evidente, dadas as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais decorrentes da extinção do trabalho escravo e do término do regime monárquico. Esse contexto de modernização foi, sobremaneira, marcante para a Educação Física no ensino primário, nosso objeto de estudo.

Alguns intelectuais empenharam-se na discussão desse projeto de modernização do país, e em nosso estudo queremos fazer destaque a esses autores e a Rui Barbosa como um dos elencados. Em sua proposta, a educação preparava para a vida e, sendo assim, essa preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferenciado do vigente em sua época.

Era preciso privilegiar novos conteúdos, como a ginástica, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma que desenvolvesse no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria esse aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo. Para o autor em estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada. (MACHADO, 2002, p.136)

É neste sentido que queremos trazer as formulações do autor para analisar suas proposições para a educação física.

2.1. Rui Barbosa, a educação física e a reforma do ensino

A Educação Física é uma área de formação profissional um tanto recente no Brasil, uma vez que passou a ser mais expressiva a partir da década de 40, no século XX. Antes, desde quando se cogitou sua introdução nas instituições de ensino fundamental e médio, intensa foi a participação de intelectuais de vários matizes, cujas características não

os vinculavam, especificamente, à área, mas que se tornaram referências necessárias pelas contribuições de suas argumentações e análises sobre questões que são primordiais para a Educação Física. Entre eles, destaca-se Rui Barbosa.

Várias são as razões desta escolha. No entanto, quero aqui adotar apenas as expostas por Lourenço Filho (1954), quando se refere ao legado de Rui Barbosa para a educação. A primeira, considerando Rui Barbosa um precursor, um dos primeiros intelectuais a tratar da Pedagogia como problema integral da cultura, envolvendo problemas filosóficos, sociais, políticos e técnicos, a um só tempo. A segunda, ao colocar que o conjunto de sua obra não se separa da sua vida pública, sendo ela, muitas vezes, a chave para a compreensão de suas lutas e mudanças. E, por último, a oportunidade com que trabalhou os assuntos em momento de rápida evolução de doutrinas sociais e educativas, no mundo e no Brasil.

Para a Educação Física, em particular, sua contribuição foi a argumentação por ele desenvolvida no sentido de criar-se no país uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica, quer sob a forma de desportos ou exercícios militares. A repercussão de seu trabalho se estendeu por décadas, exercendo influência decisiva, e muitas de suas proposições se converteram em realidade, como nos coloca um dos estudiosos de sua obra, Inezil Penna Marinho (1980). Dentre elas, podemos evidenciar:

- a. Obrigatoriedade da Educação Física no Jardim da Infância, na escola primária e na secundária, inclusive em cursos industriais, de comércio e agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas do recreio e depois das aulas.
- b. Distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.
- c. Valorização do professor de Educação Física, reconhecendo-lhe a paridade, em direitos, vencimentos, categoria e autoridade, em relação aos demais professores.
- d. Dispensa dos exercícios físicos somente para os alunos que, por inspeção médica, fossem declarados incapazes.

A obra que será nosso foco de atenção, neste trabalho, é o volume 10, tomo 2, da coleção *Obras completas de Rui Barbosa*, que trata da “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, e cujo capítulo VII, “Métodos e Programa Escolar”, aborda a Educação Física.

O Brasil era, em sua época, um país que ensaiava os primeiros passos para o desenvolvimento capitalista no sentido moderno; procurar caminhos viáveis e possíveis foi o desafio enfrentado por Rui Barbosa. O contexto europeu era o modelo de maior influência, que indicava as diretrizes a serem seguidas, cabendo aproximações e acomodações para o alinhamento do contexto brasileiro. Nesse sentido, o ponto central de sua obra é reformar o ensino, atingindo-se a rotina pedagógica das escolas para viabilizarem-se as mudanças.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas escolas. Ou antes, cumprir criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de inabilitar para aprender (RUI BARBOSA, 1883, p. 33).

Nas metas do projeto de uma nação que se pretendia moderna, ajustada à conjuntura internacional do final do século XIX, a educação teria, necessariamente, uma função a cumprir na organização e construção desse país. Os resultados vistos nas escolas brasileiras não satisfaziam os anseios perspectivados, a análise das propostas já efetivadas em outros países evidenciava elementos que poderiam tanto balizar e indicar os princípios gerais, como orientar as preocupações particulares quanto à questão.

A Educação Física proposta por Barbosa relacionava-se, em grande escala, com um projeto para a sociedade, que tinha como objetivo implementar estratégias de controle higiênico e modificar a estrutura urbana, pois um país que tinha por intenção a entrada na modernidade, deixando de ser um país essencialmente agrícola, passando a ser industrial, deveria investir na educação, assentando na educação o caráter de intervenção sobre o corpo (SHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001, p. 140).

Esse tema se mostra nas discussões de Rui Barbosa com seus contemporâneos sobre as condições brasileiras para superar as dificuldades na construção de uma nação desenvolvida, apontando para os saberes calcados nos cânones da Ciência, relativos à higiene:

A questão sanitária era uma necessidade na conjuntura em que viviam. Se os intelectuais tinham como objetivo fazer com que o Brasil entrasse no rol dos países desenvolvidos, a primeira providência seria formar um povo saudável. Claro que para isso seria necessário buscar normatizar os comportamentos, sendo uma ramificação dessa iniciativa a busca de direcionar o entendimento dos indivíduos sobre os procedimentos com os quais é possível adquirir e manter a saúde (Ibidem, p.151).

Os conhecimentos ministrados na escola deveriam estar em conformidade com o ajustamento da criança como participante de um projeto que se pretendia consolidado. A proteção e melhoria de sua saúde deveriam despertar, primeiramente, o interesse do próprio aluno como pessoa que poderia salvaguardar essa meta e, depois, o da escola, criando um ambiente favorável e condições adequadas para que as práticas se desenvolvessem.

2.1.1 Assegurar à educação física seu lugar inalienável

Uma revolução deveria ser implacável contra o passado e se iniciaria com o reconhecimento do valor da cultura física, admitindo-se a ginástica no plano escolar, não somente no tempo facultativo, mas também como lição obrigatória. Rui Barbosa, quando apresenta o aspecto geral do seu programa e sua exequiabilidade, considera o quadro de adversidades que a reforma enfrentaria, diante das condições encontradas nas escolas brasileiras, as dificuldades advindas da insensibilidade gerada pelos preconceitos, as idéias consolidadas pelos métodos já praticados, a organização e administração das escolas. Por isso, o convencimento é indispensável ao desempenho de sua missão. Seus estudos se firmam no princípio de simplificação que a Pedagogia deve, especialmente, às idéias de Comte e de Spencer: o paralelismo entre o processo individual e a evolução da espécie. Ele ainda pondera:

Segundo a progressão natural, indicada por essa correspondência, dispusemos a graduação racional das matérias do programa: desenvolvimento corpóreo e desenvolvimento do aparelho vocal, canto, música, educação dos sentidos, desenho, escrita, leitura, precedendo o desenho à escrita, e, até onde for possível, a escrita à leitura de que é preliminar, não corolário, e preponderando sempre a observação intuitiva da realidade concreta às teorias, às generalidades, às abstrações, que compõem todo o ensino de agora (RUI BARBOSA, 1883, p.388).

A escola reformada deveria ser a antítese da escola de seu tempo, que desconhecia o papel primário da educação do corpo na educação moral e na educação intelectual. Os processos rudimentares que então vigoravam no país desprezavam, completamente, o desenvolvimento intelectual aliado ao desenvolvimento físico e, sendo assim, era necessário restituir ao corpo seu lugar eminente na escola. O encaminhamento indicado vem de um princípio antropológico – o de que o curso natural da educação do homem resulta da história de seu desenvolvimento, pela identidade exata entre a progressão que seguem as suas faculdades no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie, em que:

A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite de movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea domina o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis a o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem.

Simultaneamente com a ginástica, que deve acompanhar, desde a escola primária, a educação em todo o seu curso, impõe-se à escola a necessidade de educar as faculdades de observação, que raíam no espírito da criança com o primeiro despertar da inteligência (RUI BARBOSA, 1883, p. 62).

As relações entre educação infantil e Educação Física são claras nas proposições de Rui Barbosa. São marcadas pelos desafios de sua época, como a incorporação da ginástica ou da Educação Física na rotina pedagógica da escola primária, tendo como linha orientadora a escolha do método que viabilizasse esse objetivo, a capacitação e formação da professora para implementação da proposta, bem como a adequação da estrutura e da organização do ambiente escolar.

Poderíamos dizer que, entre as propostas de Rui Barbosa e a área de formação em Educação Física, as proximidades já se iniciam em seus fundamentos e nos desafios e obstáculos que enfrentam. A incorporação da ginástica não só ao currículo escolar mas, também, à rotina escolar foi sempre uma bandeira de luta dos professores de Educação Física, manifesta em sua formação profissional ou em suas reivindicações quanto aos aspec

tos legais que regulamentam suas atuações. A produção de conhecimentos na área também foi marcada pelo esforço de fundamentar a adequação da intervenção no meio escolar.

2.1.2. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis

O equilíbrio entre atividade cerebral e atividade física é o ideal a ser constituído pela educação: se há excesso de atividade cerebral, o corpo debilita-se; o excesso de atividade física reduz à inércia o entendimento:

Há, não se nega, inteligências superiores aliadas a corpos débeis, a organismos franzinos, anêmicos e nevropáticos. Quanto não custa, porém, a esses desventurados a aplicação laboriosa da inteligência às altas produções mentais? (RUI BARBOSA, 1883, p. 70).

Para Rui Barbosa, o cérebro se desenvolve pelo exercício que lhe é peculiar, e esse exercício é duplo, compreendendo a ação consciente do cérebro, o pensamento, denominada de cerebração, e a ação inconsciente do cérebro dirigindo os movimentos do corpo. Ambas são essenciais à evolução desse órgão. A educação sistemática proporcionaria a reciprocidade de ações a todos os órgãos do corpo. Enfim, ele conclui: “Para compor um cérebro perfeito, necessário é que todos os órgãos do corpo tenham o seu desenvolvimento harmônico e um exercício apropriado” (Ibidem, p.70).

Um critério fundamental, para a busca do equilíbrio, seria a forma com que se prescrevem os exercícios físicos, em que se procuram eliminar vícios como o trabalho excessivo da força bruta e os exageros na definição da finalidade das atividades físicas: “Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da espécie” (Ibidem, p. 97). A ginástica escolar deveria banir o uso de instrumentos inconvenientes, determinando-se os adequados à especialidade dos exercícios, certamente, “exercícios livres, racionalmente combinados e variados, de maneira que todos

os grupos de músculos funcionem harmonicamente, e as lições se convertam para os alunos em verdadeiros jogos, divertidos e recreativos” (Idem, *ibidem*).

Outro aspecto a ser considerado na prescrição dos exercícios é o valor moral da atividade física, pois as lições práticas de moral talvez se tornem muito mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente. Também, o exercício físico bem dirigido, segundo princípios verdadeiros, pode ser um excelente meio de corrigir a pusilanimidade da criança, “como também um dos mais seguros agentes de prevenção e cura dos padecimentos nervosos e dos hábitos perigosos da infância” (Ibidem, p. 80).

A função da Educação Física, na perspectiva da proposta de Rui Barbosa, está vinculada a uma sociedade que procurava constituir novas bases para o Brasil. Por isso, a importância da conduta e bons costumes dos alunos, os agentes que viabilizariam as mudanças necessárias para a construção do novo.

2.1.3. As instruções e vozes de comando

Para que se alcançassem os propósitos da ginástica, deveria ser ela racional e científica, o que nos leva a considerar a necessidade de uma intervenção que viabilizasse as condições adequadas para sua prática. Na proposta de Rui Barbosa, a ginástica deveria integrar os programas escolares, ser obrigatória aos alunos de ambos os sexos, e a prática dos exercícios deveria ser orientada e regulamentada, envolvendo, assim, uma outra providência fundamental para a proposta: a formação de professores para direcionar as intervenções.

Os professores receberiam formação acadêmica que lhes daria competência e equiparação aos outros professores, motivando-os em relação à importância da sua missão. O professor seguro de si, feliz por estar transmitindo conhecimentos que adquiriu e que cative a confiança dos alunos, predispõe-se ao comando preciso e firme que se converte em execução adequada dos exercícios ginásticos, o que é razão de resultados salutar. A proposta estabelece uma nova dinâmica para o trato dispensado ao corpo no ambiente escolar, considerando que muitas escolas, até determinado tempo, desconsideravam a importância desse aspecto para seu completo desempenho.

Os sacrifícios de que dependem estas inovações, parecem-nos mais que justificados, se é certo que a ginástica, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera, e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuprivelmente moralizador, um gérmen de ordem e vigoroso alimento de liberdade (RUI BARBOSA, 1883, p. 98).

O valor educativo dos meios empregados pela ginástica está ligado às virtudes essenciais por eles cultivadas, em que se estimulam nos alunos a responsabilidade e a solidariedade, colocando o espírito de coletividade acima das vantagens e glórias individuais.

O contato com a proposta de Rui Barbosa e os encaminhamentos que lhe foram dados nos levam a questionar sobre como ele pensou sua época e formulou seus projetos, quem eram seus interlocutores, o que ele visualizou, quais os motivos das mudanças pretendidas e, finalmente, o espaço e o tempo, necessários para operacionalizar tudo que propunha. Um aspecto que devemos destacar é que Rui Barbosa se antecipou à sua época em muitas de suas colocações.

A antecipação, que é uma das características das propostas de Rui Barbosa, decorria do fato de ele ter em mira transformar a sociedade brasileira em uma sociedade capitalista. Sendo assim, tratava de organizar a educação para esta sociedade que haveria de vir, ou ainda, tratava de organizar a educação que possibilitaria o advento desta sociedade (NASCIMENTO, 1997, p. 2).

Portanto, a Educação Física por ele proposta ainda estaria por constituir-se, considerando-se que “a Educação Física é entendida como a possibilidade de atuar sobre o corpo, porém visando a educar não só o corpo, mas também a sensibilidade, a forma de perceber e agir sobre a realidade, criando, desse modo, novas subjetividades” (SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001, p. 150).

Outro aspecto a ser destacado é a vontade de Rui Barbosa de mudar, de transformar em busca da evolução, mas que, às vezes, se apegava a tradições, revelando-se contraditório. Para Ferreira Neto, essa circunstância resultava da influência do pensamento eclético presente em Rui Barbosa. Reflete ele:

Podemos observar que os pensadores ecléticos têm aparecido de forma significativa em momentos nos quais a tradição está sendo contestada, mas não têm a intenção dela se desfazer completamente, ao mesmo tempo em que novas formas de pensamento e de ação estão surgindo. A resultante da fusão dessas duas forças é a modernização e o ecletismo que, se não criadores, são renovadores. Constata-se, então, um movimento de assimilação de novas ideias importadas, com o fim de preservar o *status quo* (FERREIRA NETO, 1999, p. 170-171).

Rui Barbosa foi um personagem muito presente em sua época e, portanto, abre-nos possibilidades de análises valiosas quando trabalha com o tema de pesquisa deste estudo: a Educação Física na escola, e, em especial, quando argumenta sobre a educação brasileira .

Podemos observar que os pensadores ecléticos têm aparecido de forma significativa em momentos nos quais a tradição está sendo contestada, mas não têm a intenção dela se desfazer completamente, ao mesmo tempo em que novas formas de pensamento e de ação estão surgindo. A resultante da fusão dessas duas forças é a modernização e o ecletismo que, se não criadores, são renovadores. Consta-se, então, um movimento de assimilação de novas ideias importadas, com o fim de preservar o *status quo* (FERREIRA NETO, 1999, p. 170-171).

Rui Barbosa foi um personagem muito presente em sua época e, portanto, abre-nos possibilidades de análises valiosas quando trabalha com o tema de pesquisa deste estudo, a Educação Física na escola, e, em especial, quando argumenta sobre a educação brasileira.

2.2. A educação nacional e a educação física: uma questão na obra de José Veríssimo

A inteligência é, em relação às outras faculdades do nosso espírito, o que os olhos são para os órgãos do nosso corpo, um tato à distância. Por isso, a atividade intelectual tem um poder superior para dirigir e transformar os outros gêneros de atividade. Descobrendo nas coisas aspectos novos, produz, portanto, duplo efeito: excita novos sentimentos, abre novos caminhos à ação. Toda ideia tende, assim, a tornar-se um sentimento e um duplo estímulo, consequentemente, uma ideia-força. A inteligência é o grande instrumento da seleção voluntária. É um meio abreviado da evolução, acelera e executa em alguns anos as seleções que exigiriam séculos (VERÍSSIMO, 1985, p. 36-7).

Ainda que, para alguns autores, a estrutura de um imenso império já estivesse pronta antes mesmo da Independência – principalmente nos aspectos relacionados à constituição de uma elite imperial, desde a vinda da família real para o Brasil e, após 1822, ano da independência política –, várias medidas foram adotadas em referência à organização do Estado brasileiro. Nesse fazer-se, o Brasil tornou-se império antes de afirmar-se como nação, o que descontentou diversos intelectuais que se propuseram a discutir formas de intervenção na formação do caráter e do sentimento nacional brasileiro.

A configuração de um novo tempo traz consigo expectativas de construção de um projeto de nação sob novas bases. A República promove esforços no sentido de identificar na educação imperial a marca de um “não ser nacional”, de não formar cidadãos.

Portanto, conhecer nos detalhes o processo educacional brasileiro pregresso, em que o “Brasil brilhava pela sua ausência”, seria um procedimento de importância singular para desenvolver e consolidar o sentimento nacional.

Nesse processo social e histórico que os intelectuais propunham, a educação ascende como um dos assuntos privilegiados da pauta das discussões travadas na época, motivando José Veríssimo, educador e crítico literário, a fazer circular uma obra em que pretende chamar atenção do público para uma questão de grande relevância: a educação nacional. Quanto a essa obra, observa Veríssimo:

Não é seu intuito discutir a nossa instrução pública, porém mostrar como ela carece de espírito brasileiro, como ela é alheia a qualquer ideal superior de educação, em uma palavra, como ela absolutamente não merece o nome de educação nacional e, ao mesmo tempo, indicar o que deve ser para se tornar um fator na obra augusta da grandeza da pátria (Ibidem, p. 51-52).

Na introdução de *A educação nacional*, cuja primeira edição é de 1890, Veríssimo diz que não é sua preocupação precípua o fato de o advento da República ter sido ou não precipitado. Para o autor, ainda não era época para julgar os resultados e o cumprimento de promessas feitas. Porém, ele firma seu ponto de vista quanto à questão da mudança de governo, visto que ela, por si só, não teria predicados bastantes para legar-nos uma era de regeneração.

As formas de governo têm um valor relativo, mesmo porque, conforme o demonstra a História e o ensinam alumiados pensadores, a força progressista das nações atua de baixo para cima e não de cima para baixo. É no povo que reside e é a soma de seus esforços, em qualquer ordem de fenômenos, que produz a Civilização e o Progresso (Ibidem, p.42).

O advento da República tinha aspectos positivos, mas, uma vez que, sem o povo, a História não faz sentido, é o povo, e não o governo que, em definitivo, traz impregnadas em si as condições de uma nação. Como imprescindível à restauração do povo, o autor elege um só meio: a educação, no sentido mais amplo, na mais alevantada acepção do termo. Reeditada em 1906, a obra reproduz, na sua introdução, um texto do autor, publica

do no *Jornal do Brasil*, em 1892, no qual critica a Reforma Benjamin Constant e também lhe acrescenta um novo capítulo: “A educação da mulher brasileira”.

As reformas adotadas pelo novo regime não avançavam em relação à educação, não atendendo, por conseguinte, aos anseios nacionais. Os regulamentos, apesar de bem elaborados, mantinham-se no papel por falta de estrutura técnica e profissional para pôr em prática suas indicações e, ademais, repassadas essas indicações aos Estados, não encontravam neles condições financeiras que as levassem adiante a contento.

Tomamos a terceira edição da obra, de 1985, com a introdução de João Alexandre Barbosa, para as reflexões deste trabalho. A obra tem oito capítulos ao todo: “A educação nacional”, “As características brasileiras”, “A educação do caráter”, “A Educação Física”, “A geografia pátria e a educação nacional”, “A história pátria e a educação nacional”, “A educação da mulher brasileira” e “O Brasil e os Estados Unidos”. Neles, no desenvolvimento das temáticas expostas, os termos “instrução” e “educação” são discutidos criteriosamente. O autor aponta para o perigo de considerarmos a mera instrução como meio de educação, sobretudo de educação cívica e nacional. O foco de seu alerta está voltado para toda a instrução de espectro nacional que não persegue fins educacionais e que pode resultar em ineficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza do povo (Ibidem, p. 53).

Ao longo da obra, há a preocupação com o caráter e o sentimento nacional. Em relação ao caráter, enfatiza sua natureza resultante da unidade das três raças que concorreram para a constituição étnica do brasileiro. Em relação ao sentimento nacional, enfatiza que é elemento relevante na constituição de valores cívicos e nacionais, tendo em vista que ele é independente do caráter nacional e subordinado a causas extrínsecas de ordem física, ao passo que as morais, causas do caráter nacional, são de ordem psíquica, não dependem do patriotismo político (Ibidem, p. 43). Com esse entendimento, o autor relaciona a educação ao que identifica como idéia-força:

A instrução é um motor de importância principal no mecanismo social; com uma condição, porém, que influa sobre as idéias verdadeiramente diretoras e seletivas, sobre aquelas que, por sua íntima relação com o sentimento e a vontade, merecem por excelência o nome de idéias-força (Ibidem, p.37).

A educação assume um papel destacado como continuidade e como ruptura. É ela a representante da grande força de conservação e a ela também se atribuem o progresso, a dinâmica e o movimento. Quanto à Educação Física, Veríssimo discute concepções e perspectivas visualizando, para a disciplina, um propósito bem definido:

Como a educação espiritual (intelectual e moral) tem por fim preparar o espírito culto e bom, assim à educação física compete formar um corpo robusto e são, completando ambas o fim superior da educação, que é tornar o homem bom, instruído e forte.

A educação física, pois, deve tomar o homem criança ainda, no berço, e através da primeira e da segunda infância, adolescência e da mocidade, levá-lo à virilidade, que lhe cabe fazer rija e valente (Ibidem, p.83).

Em sua formação, o homem seria orientado, tanto no lar como na escola, mediante uma intervenção racional, que prepondera na incorporação de hábitos previstos por um conjunto de regras sobre a alimentação, o sono, a habitação, a higiene e o vestuário, como também a prática de exercícios que os reorientem. Atentar para os escritos de Veríssimo é fazer jus a uma obra que, ao lado das de Rui Barbosa, Manoel Bomfim e Fernando de Azevedo, teve em boa conta a Educação Física e os esportes, num momento em que essas atividades, no Brasil, ainda se encontravam em processo incipiente.

2. 2.1. A educação física imaginada

Sem iludir-me sobre as virtudes acaso exageradas da educação, sem julgá-la como certa escola, hoje decadente, uma panacéia, acredito, entretanto, que somente a educação – sentido mais amplo e alevantado desta palavra e desta coisa – pode conjurar os perigos a que aludo.

Educação física que, regenerando a nossa raça, nos dará, com o vigor necessário para a luta material da existência, a consciência do nosso valor pessoal, do qual se formará o nosso valor coletivo e se alentarão as nossas energias morais (VERÍSSIMO, 1985, p.145).

Além de incorporada aos costumes e hábitos culturais, a Educação Física já se evidenciava nos projetos educacionais de outros países e ocupava espaço definitivo no meio escolar, tendo os exercícios corporais horários próprios, ao lado dos trabalhos intelectuais. Para o autor, essa discussão expõe pontos polêmicos, levando-se em conta os padrões cul

turais brasileiros, que se confrontam com intervenção racional e dirigida, exigível numa proposta para a Educação Física.

Na proposição de um projeto de educação nacional, a preocupação com a educação de casa, a doméstica, assumiria relevo, na medida em que se mostrava primitiva e empírica, obrigando intervenções que remediasses os vícios por ela produzidos nos hábitos prospectivos das crianças:

Estes hábitos exigem [ser] corrigidos e modificados de acordo com os ensinamentos da higiene e pedagogia infantil.
É desde a primeira infância que a educação física bem compreendida deve começar a sua obra de preparar gerações sãs e fortes (VERÍSSIMO, 1985, p.84).

Na tarefa de educar as futuras gerações, a Educação Física teria influência decisiva nos primeiros anos de vida da criança e deveria ser interesse valorizado pela nação, pois, velando-se a sua educação, se formariam os futuros cidadãos. Com efeito, cabe à mulher, educadora do homem, assegurar-se do domínio das noções, dos princípios básicos e positivos da higiene e da Fisiologia que fossem necessários para a compreensão da criança, do mundo e da vida. O autor ressalta que a fisiologia humana e a higiene eram conhecimentos que já faziam parte do currículo de algumas escolas normais, porém com graves deficiências e, portanto, de pouco proveito para a educação.

Veríssimo não escondia sua admiração pelas experiências educacionais da França, da Alemanha e dos Estados Unidos. Chegava a admitir que se imitasse a experiência norte-americana, graças ao modo como lá se conseguira, desde o início de sua vida nacional, tratar com destaque a educação para o povo. Ao mesmo tempo em que se entusiasmava com as experiências estrangeiras, lamentava que graves e interessantes questões do povo e da educação nacional tivessem de ser estudadas à luz de autores estrangeiros, não porque se tratasse de incompatibilidade científica, mas por falta de configurações próprias, singulares, considerando-se as circunstâncias de nosso meio.

A educação – física, intelectual e moral – tem hoje por base a psicologia, não a Psicologia do nosso obsoleto e como quer que seja ridículo ensino de Filosofia, mas a Psicologia Científica, cuja base é a Biologia e a Filosofia. Sem dúvida alguma, a psicologia da criança brasileira – como a do

brasileiro – não é a mesma que a da criança francesa ou americana (Ibidem, p. 84).

Na educação física, sua voz foi de vanguarda, tendo em vista que sua intervenção se daria de acordo com

[...] as nossas condições de clima e de raça, a nossa constituição e o nosso temperamento, a nossa idiossincrasia, [que] não têm absolutamente o mesmo valor os preceitos e ensinamentos dos especialistas estrangeiros relativamente ao vestuário, à habitação, à alimentação ou aos exercícios de corpo (Ibidem, p. 85).

Para os exercícios de corpo, as questões de temperamento e de idiossincrasia são de capital importância para sua prática, uma vez que a qualidade e quantidade deles têm como referência, a idade, o estado de saúde, o predomínio de certos caracteres físicos, intelectuais e morais, tanto na educação infantil como nas demais formas de educação. Para o autor, o que importa é que os trabalhos sejam realizados segundo a Fisiologia e a Psicologia aplicadas à Pedagogia nacional, que sejam fruto de observação brasileira (Ibidem, p.85).

O desafio e a ousadia para organizar-se um Estado nacional são evidenciados no século XIX, segundo a análise de Gondra (2000). A escola seria componente desse projeto amplamente discutido, em que, para formar as novas gerações, necessária seria uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas também no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem os destinatários das prescrições médicas, quando se trata da educação. Elas penetrariam o âmago das famílias, extirpando os abusos que a ignorância introduzia na educação física das crianças, bem como introduzindo regras convenientes para a realização dos procedimentos corretos.

Fazer dos exercícios físicos tema de lei, conferindo-lhes significado institucional, já era perspectiva em muitos países. A conduta brasileira frente à questão, porém, não consentia tamanho propósito. Muitas vezes, o que se observava era o inverso, pois a rotina dos brasileiros não admitia essa valiosa prática, já comum em outros ambientes culturais. No Brasil, “tudo, infelizmente, está por fazer”. Quanto à incorporação dos hábitos e benefícios relacionados aos exercícios físicos, aos esportes e jogos, sérias dificuldades se ratificavam

e se adensavam quando eram prescritos os programas oficiais. Eles se apresentavam sob a exclusiva forma de ginástica e dependiam da ação de professores insuficientemente habilitados, o que fazia com que as determinações dos programas oficiais se tornassem letra morta, apesar de sua boa intenção.

A inovação da idéia-força consistiu em projetar a educação nacional como interventora para a constituição e consolidação do sentimento nacional. Visando dar consequência a seu intento, atribuiu aos esportes um papel de relevo. Em nosso entender, as alusões de Veríssimo ao desenvolvimento das atividades esportivas entre os povos “mais civilizados” e sua transplantação para um povo como o brasileiro, que ainda trazia traços culturais ligados a velhas tradições agrárias, sujeitavam-se aos riscos de incidirem em esferas imaginárias. Trata-se, de certa forma, de um olhar “animista” que pode resultar em certas implicações de sentido. Ademais, não é inoportuna a lembrança da seguinte constatação:

É freqüente, entre os brasileiros que se presumem intelectuais, a facilidade com que se alimentam, ao mesmo tempo, de doutrinas dos mais variados matizes e com que sustentam, simultaneamente, as condições mais díspares. Basta que tais doutrinas e convicções se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores. A contradição que por ventura possa existir entre elas parece-lhes tão pouco chocante, que alguns se alarmariam e se revoltariam sinceramente, quando não achassem legítima sua capacidade de aceitá-las com o mesmo entusiasmo. Não há, talvez, nenhum exagero em dizer-se que quase todos os nossos homens de grande talento são um pouco dessa espécie (HOLANDA, 1995, p.155).

Integrando-se ao lugar físico-social que ocupava, envolvendo-se com os homens de seu tempo, a muitos deles aplicando-se a caracterização apontada por Holanda, Veríssimo persiste em sua idéia basilar: a de que os males que comprometeriam as possibilidades de introduzir-se a Educação Física, no sistema geral de ensino, ligar-se-iam à especiosa objeção de nossas elites às atividades de caráter corporal, a qualquer esforço físico, em decorrência da longa herança servil, bem como aos contrastes a que o meio físico submetia a população.

A adequação dos meios aos fins é uma proposta que se prolonga por muito tempo no âmbito da Educação Física. Em 1945, Inezil Penna Marinho, ao discutir a possibilidade de um método nacional para a Educação Física, afirma que ele seria o “conjunto dos meios dispostos convenientemente para chegar a um fim que se deseja”.

Nacional é o que se aplica a toda a nação, é o que brota de uma comunidade cujos membros estão ligados entre si, desde o berço, por um traço especial de solidariedade, que se origina de uma certa e determinada identidade de necessidades e interesses – de natureza política, econômica, moral e afetiva – e se manifesta na unidade de tradições, aspirações e sentimentos distintos ou contrários aos de outras nações (PENNA MARINHO, 1945, p.28).

O que se procurava eram prescrições cujos métodos fossem de acordo com o “temperamento” do povo brasileiro. Métodos estrangeiros, por melhores fundamentos que tivessem, não atenderiam às particularidades dos brasileiros. Apesar dos esforços despendidos por Inezil Penna Marinho e outros, a proposta da criação de método brasileiro de Educação Física não se efetivou no meio escolar, por carência de bases adequadas. O método de Educação Física que havia sido adotado oficialmente no Brasil era o francês, conforme proposto em 1929.

A obra de Veríssimo nos leva a interrogar sobre a nossa maneira de pensar a educação brasileira. Sua contribuição primeira é suscitar uma pergunta: – Um país se faz com o envolvimento de seus cidadãos que projetam e interagem na sua construção? Adepto de uma filosofia educacional intervencionista, ele imaginava ser possível diminuir, no Brasil, em tempo abreviado, a distância entre o nosso povo e a civilização européia.

Antonio Cândido sublinha o avanço e a inteligência com que o autor arquiteta o texto, “demonstrando senso prático, boa informação teórica e invulgar capacidade de análise das condições do meio, revela um pensador de vistas largas na matéria”. Seu texto revela uma constante busca por uma nação que, na verdade, não existia. Presente nas visões de nossa elite, que projetava de maneira rápida e objetiva, a imagem de nação ocorria, principalmente após a proclamação da República, quando os intelectuais, atores políticos que

eram, se atribuíam “a missão de salvar o Brasil, mesmo apesar dos brasileiros” (CARVALHO, 1999, p.200).

Veríssimo traz idéias inovadoras, que se configuram como antítese do atraso diagnosticado em sua análise. O peso social e político da família, o ruralismo de longa duração, o predomínio das relações pessoais e a falta de adaptação nacional à democracia podem ter sido os maiores fatores de resistência à viabilização de suas proposições. Noutros tempos, idéias de tal teor organizatório marcaram profundamente a história da educação brasileira.

eram, se atribuíam “a missão de salvar o Brasil, mesmo apesar dos brasileiros” (CARVALHO, 1999, p.200).

Veríssimo traz idéias inovadoras, que se configuram como antítese do atraso diagnosticado em sua análise. O peso social e político da família, o ruralismo de longa duração, o predomínio das relações pessoais e, mesmo, a falta de adaptação nacional à democracia podem ter sido os maiores fatores de resistência à viabilização de suas proposições. Noutros tempos, idéias de tal teor organizatório marcaram profundamente a história da educação brasileira.

2.3. As lições de Manoel Bomfim

No início do século XX, a efervescência de idéias aquecia o meio intelectual, ocorrendo posturas, críticas e propostas atinentes às transformações e a encaminhamentos para o Brasil, em um clima marcado pelos desafios que se apresentaram a partir da Proclamação da República. Nesse panorama, se entrecruzam o projeto de uma nação moderna e as condições objetivas de uma nação com um passado de atraso e em descompasso com as diretrizes adotadas pelos povos mais avançados, destacando-se a educação como um tema inevitável, incluindo-se a Educação Física, o que merecerá espaço especial neste trabalho.

A obra de Manoel Bomfim, *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*, nos apresenta questionamentos, acomodações e inquietações que envolvem um contexto mais amplo. Nela, vislumbramos a possibilidade de análise da Educação Física, segundo a perspectiva de um tempo, uma vez que se têm as idéias de um intelectual que bem refletiu sobre os elementos históricos, culturais, sociais e políticos de sua própria época. A obra insere-se num momento da história da educação brasileira em que ainda não se haviam definido, nitidamente, as fronteiras dos saberes. Naquela época, autores de diferentes formações creditavam à educação um potencial reformador dos vícios da sociedade e, por isso mesmo, a condição de uma ferramenta indispensável para acelerar o progresso da nação.

Muitos caminhos foram trilhados por esse sergipano de Aracaju, que lá viveu até ir para Salvador, na Bahia, onde obteve parte de sua formação médica; doutorou-se, porém, no Rio de Janeiro, cidade que escolheu para sua residência e palco de sua atuação como médico, professor, deputado e escritor. Ali compartilhou, com sua geração, o esforço para compreender a realidade brasileira em seus mais variados aspectos, pois Manoel Bomfim (1868 – 1932), como apresentado por Nunes (1997), foi um estudioso apaixonado dos problemas nacionais, que não somente investigava suas causas e denunciava seus males, mas também apontava soluções, como atestam seus livros. O traço fundamental de sua obra é o nacionalismo, visto como identificação do indivíduo com sua terra natal e que o conduz à solidariedade, à confiança e à luta para a preservação de sua própria liberdade e da independência nacional.

A questão da identidade nacional é um itinerário temático percorrido por ele e por seus contemporâneos. Para Aguiar (2000), ela girava em torno das indagações sobre as possibilidades de uma nação como a brasileira, formada por negros, índios e mestiços, gente considerada inferior e incapaz pela Ciência de então, pelo pensamento social e político dominante na virada do século XIX. Diante desse debate, o pensamento de Bomfim assume a feição de um “contradiscurso”, porque, para ele, o racismo científico era um instrumento de dominação, e não uma explicação plausível para os impasses que se evidenciavam. Para ele, a questão nacional somente seria resolvida quando a sociedade brasileira superasse as barreiras decorrentes de sua formação colonial.

Por essa época, o país amargava, ainda, os resquícios da decadência do antigo regime monárquico, ao mesmo tempo em que sofria as conseqüências da imaturidade do novo regime, o republicano, cujo processo de amadurecimento, para alguns, exigiu o tempo necessário, enquanto para outros, se prolongara por um tempo longo demais. O confronto e o engajamento eram elementos imperativos nas discussões naquele momento, e Manoel Bomfim foi um interlocutor que se distinguiu de seus pares por sua capacidade de olhar ao redor de si, de ter olhos capazes de perceber evidências (RIBEIRO, 1993).

Dentre os assuntos tratados por ele, a educação é de grande relevância, por ser indispensável para “curar os nossos males e avançar no sentido do progresso” (BOMFIM, 1993).

A proposta educativa de Manoel Bomfim tinha como fundamento a democracia, que ele definia como o mais perfeito dos regimes políticos,

na medida em que ‘permite ao individuo o viver livre, numa perfeita inteligência com o resto da sociedade’. Na realidade, Bomfim tinha em conta uma necessária sintonia entre o saber (a instrução), mediante a qual os indivíduos engrandeceriam a sua percepção dos fenômenos da vida social, e o exercício da liberdade, que garantiria aos indivíduos os direitos e deveres próprios da cidadania (AGUIAR, 2000, p. 346-347).

As discussões sobre os problemas brasileiros já chamavam a atenção do autor, desde sua época de estudante, haja vista sua participação em jornais e revistas. Ele ficaria conhecido por suas idéias que fomentaram polêmicas e que atraíam oposições pela profundidade e dureza em suas análises, o que lhe impossibilitou proeminência no pensamento social brasileiro de sua época. Porém, suas argumentações, de tão originais e fecundas, extrapolaram as controvérsias de seu tempo e hoje recebem atenção e merecido destaque por sua relevância na compreensão da realidade brasileira. Seu espírito inquieto e perquiridor foi uma constante em todas as funções que desempenhou, mas a de professor, como destaca Ronaldo Conde Aguiar, é a que mais evidencia essa marca:

Foi – cabe repetir – um eminente cientista social, um ‘professor de professores’, como gostava de se autodefinir, não por modéstia, mas por ter a lúcida dimensão de suas idéias e propostas. Orgulhava-se da sua condição de professor da Escola Normal, atividade que mais o gratificou e amou (AGUIAR, 2000, p. 47).

Desta atuação, resultaram livros didáticos, voltados para o ensino primário e o normal, como também obras sobre psicologia e pedagogia. Entre elas, destaca-se *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*, publicada pela primeira vez em 1915 e dividida em 24 capítulos: I – introdução; II e III – doutrina geral da educação; IV e V – educação do organismo; do capítulo VI ao XVIII – educação intelectual e metodologia; finalmente, do capítulo XIX ao XXIV – educação moral e conclusão.

No prefácio, ressalta Bomfim:

Estão nestas páginas os resumos das minhas lições no curso de Pedagogia, da Escola Normal, de acordo com respectivo programa, subordinado por sua vez ao Regulamento da mesma Escola. Neste volume, encontram-se somente as Lições de Pedagogia propriamente dita, no entanto, o programa tem uma parte de Psicologia, mas preferi separar as duas matérias; direi melhor: preferi conservá-las separadas [...]. Mantenho uma tradição, e trato distintamente, como convém, assuntos que são bem

distintos, apesar das necessárias relações que entre eles existem (BOMFIM, 1926, p. 5).

Esta justificativa se dá por um fato. Desde 1897, quando surgiu na Escola Normal, a cadeira de Pedagogia era desdobrada em dois cursos: num ano, na terceira série, ministrava-se o curso preparatório de Psicologia e no outro, na quarta série, os de Pedagogia e Metodologia. Porém, no ano anterior ao da publicação da obra, 1914, uma reforma no regulamento da Escola Normal reduziu para um ano o tempo destinado à disciplina. No entendimento do autor, esse fato levou a uma simplificação da disciplina. Ele explica:

Atendendo a tudo isto, e atendendo principalmente as exigências do método, compendiei separadamente as noções de Psicologia e as Lições de Pedagogia. São resumos. Na exposição didática, em classe, a elucidação da cada um dos capítulos pedia desenvolvimento muito maior do que o que se pode dar nas páginas de um compêndio; a forma deixava de ter esse tom sintético, que os resumos exigem; mas a matéria, o método, a marcha do desenvolvimento eram rigorosamente as mesmas que aqui se encontram. Omiti somente algumas apreciadas, a que era levado pela necessidade de explicar o que pode haver de desconexo no programa, mais sensível agora depois que se fundiu a Psicologia na Pedagogia (Ibidem, p. 6).

Na constituição da Pedagogia, os vínculos se estabelecem segundo a natureza dos elementos envolvidos, verificando-se um rigor metodológico que a impõe como disciplina do conhecimento – ciência –, não obstante se destaque como discussão de ordem prática em virtude de seus próprios fins. Portanto, a Pedagogia não é simplesmente um repositório de princípios gerais, nem uma codificação acabada de preceitos práticos, ela é uma sistematização em discussão contínua, uma constante coordenação de métodos racionais, uma incessante reforma adaptativa de processos lógicos e maleáveis:

[...] que o objeto da Pedagogia é a sistematização dos princípios que deve inspirar a obra da adaptação do indivíduo às condições de vida humana, logo se compreende que esses princípios têm de ser procurados nas ciências que estudam e fazem – por um lado, a natureza da criança, e por outro lado, as condições da vida humana, isto é, o meio físico e moral em que homem vive (Ibidem, p. 13).

A Psicologia, nesse caso, oferece os principais subsídios entre os que a Pedagogia busca nas mais variadas ciências. Quando se estuda o problema da educação e se procura resolvê-lo, deve-se distinguir que o fim da educação é a adaptação do educando e tem como fatores: a natureza do educando, o meio em que ele se insere e a ação do educador. Para assegurar-se o êxito da obra educativa, deve-se constituir uma base – o preparo do educador consubstanciado no conhecimento da natureza da criança e do meio a que ela pertence.

“O homem, como ser vivo que é, não pode existir sem se adaptar ao mundo em que vive” (Ibidem, p. 12). Sendo um dos seres mais perfeitos e complexos, desenvolve processos de adaptação admiráveis e extraordinários em relação aos outros animais. A adaptação do ser humano à vida física, ao ambiente em que, porventura, se encontre, por mais adverso, em grande parte é imediata e decorre de atitudes conscientes, de acomodações não-biológicas e resultantes de manipulações inteligentes dos elementos, sendo-lhe, portanto, característica, diferente das de outras espécies de animais. No homem, as reações de acomodação apresentam “um caráter de trabalho forçado e consciente com todas as vantagens das adaptações flexíveis e aperfeiçoáveis” (Idem, ibidem).

Sua adaptação resulta de escolhas, de opções que lhe são genuínas, da eficácia de sua lucidez e alcance de sua liberdade sobre todos os outros elementos de sua própria biologia e do ambiente que o cerca. Dessa forma:

O pensamento refletido, forma superior de adaptação abreviada e flexível, reduz progressivamente todos os instintos a simples impulsos. Disto resulta que, na espécie humana, a herança biológica é muito restrita, no que se refere à vida psíquica, e se resume nas tendências e inclinações, isto é – no que determina a natureza do caráter (Ibidem, p. 13).

As adaptações que se conservam entre os indivíduos humanos têm circunstância social, transmitem-se mediante os sentidos dos costumes, e, especialmente, os ensinamentos, os saberes que se herdam. Assim sendo, a diferença da espécie humana está em sua natureza e em seu viver social que se generaliza em formas e processos de adaptação, constituindo uma sorte de experiência comum, coletiva, concretizada na

tradição, no que se transmite de geração em geração: “neste psiquismo socializado, que permite condensar em cada individualidade, em cada consciência, a experiência de todas as outras, a educação vem a ser a forma de transmissão psíquica dos processos e das capacidades adaptativas” (Ibidem, p. 13).

Na fórmula do processo educativo, duas idéias fundamentais se mantêm: a de desenvolvimento e a de modificação. A partir do momento em que se inicia a educação do indivíduo, entende-se que seu desenvolvimento e sua modificação se enredam um com o outro. Na realidade, o desenvolvimento de cada atividade psíquica se efetiva mediante três perspectivas: a física, a moral e a intelectual, que devem ser examinadas para que se conheçam os mecanismos da obra educativa. Adiante, merecerá atenção uma dessas perspectivas, a que se vincula à disciplina Educação Física.

2.3.1. Educação e a educação física

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja útil esforçarmo-nos por compreender o passado se nada sabemos do presente. (BLOCH, s/d, p.42).

Sabe-se que Manoel Bomfim, quando falava em “educação física”, preocupava-se com um programa educativo com razões e características muito próprias, que não podem ser desconsideradas. Em virtude disso, considerando-se os discursos de Bomfim e dos autores dos dias atuais, tendo-se como perspectiva a Educação Física como disciplina das grades curriculares de instituições de ensino, as diferenças entre eles, de tão evidentes, talvez sejam os elementos mais relevantes para um bom e aprofundado estudo.

Na década de 1980, os estudiosos de educação física vivenciaram um acalorado debate quanto a um questionamento: o que é Educação Física? Muitas foram as respostas e as argumentações em torno da questão, mas um imperativo era incontornável: para as respostas adequadas, não bastava “olhar em volta” ou utilizar alguma argumentação convincente; era necessário voltar ao passado, buscar e compreender a seqüência histórica dos fatos e dos entendimentos referentes à Educação Física. Naqueles anos de 80, a discussão teve grande importância para os educadores físicos, dada a conjuntura da

abertura política que exigia novos diagnósticos e posicionamentos. No entanto, passados mais de vinte anos, nota-se que os questionamentos permanecem, muito embora as perspectivas que então se adotaram tivessem sido elementares para os redimensionamentos efetivados na área da Educação Física.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é a expansão dos cursos de pós-graduação tanto na área como fora dela. Iniciada na década de 1970, promoveu, no âmbito da Educação Física, grande diversidade de questões e propostas provocadas pelas inferências sobre o tratamento acadêmico que lhe era dispensado e a interlocução com outros campos. No que concerne à história, constatou-se o que Marc Bloch coloca em relação às investigações históricas: o pesquisador não deve isolar-se. Isolado, ninguém compreende as coisas senão pela metade, mesmo que se restrinja, tão-somente, a seu próprio âmbito de estudo, e a história constrói-se da reciprocidade entre os elementos que a constituem. Nos debates sobre a Educação Física, a história acrescentou novos elementos, bem como o intercâmbio com outras áreas do conhecimento. Ao renovar o universo de referenciais, ampliou os pressupostos que lhe são fundamentais.

Manoel Bomfim, ao discutir o programa educacional, em suas referências à Educação Física, indica seus contornos essenciais e as possibilidades de interferência dos profissionais que a ela se dedicam. Em seu entendimento, a Educação Física deveria ser considerada como o desenvolvimento apurado do organismo, no sentido de bem adaptá-lo às condições normais de vida. É oportuno enfatizar que o conjunto da vida orgânica ou fisiológica era, na época, significativo para a definição geral da educação.

A expressão “condições normais de vida” não inclui somente as condições advindas do meio natural, como o clima, mas, também, as da vida em sociedade. Exigem do homem a capacidade de trabalho e de produção – objetivo maior da Educação Física –, ponderando-se que, nessa apreciação, a educação se realiza como transmissão consciente da experiência adaptativa da espécie, cuja finalidade é facilitar a organização da consciência pela influência de outras consciências. E, a partir disso, o autor interroga até aonde se pode admitir a eficácia da intervenção educativa, segundo esses entendimentos, já

que, na Educação Física, por intermédio da consciência, se deve agir sobre a vida fisiológica, no sentido de apurar suas deficiências, corrigindo ou fortalecendo-a.

Para o autor, à primeira vista, pode parecer que não é muito extensa a ação da educação na vida orgânica, porque o ser humano nasce com sua composição orgânica completa, estando todas as grandes funções já constituídas. No entanto, por outro lado, lembra que o conjunto das atividades humanas compreende duas séries de atos: os reflexos, referentes aos atos da vida de nutrição, e os conscientes, que dizem respeito à vida de relação. E ressalta que a educação pode intervir diretamente na execução dos atos conscientes e pode intervir, também, nos atos da vida de nutrição pela influência dos preceitos e processos educativos.

Oportuno, nessa discussão, é acompanhar a inclinação do autor no trato dispensado à questão da Educação Física no processo educacional quanto à determinação da natureza dos aspectos que a influenciam. Há os aspectos inatos, aqueles que o indivíduo herda de seus progenitores, e os adquiridos, aqueles advindos de seu convívio e do compartilhamento com os que lhe são próximos, da mesma espécie. Aparentemente, pode-se discutir a questão a partir da oposição entre os aspectos inatos e os adquiridos, mas, é sabido, não fica ela resolvida, porque se repete historicamente, sempre que se discute a educação física.

Para o autor, o essencial é determinar o processo e a extensão dos influxos educativos sobre o organismo fisiológico, porque se sabe que nem sempre a intervenção da educação pode ser direta. Entretanto, isso não quer dizer que a educação não seja eficaz e necessária. Como podemos observar em algumas fases da vida humana, sua influência é decisiva, como é o caso da infância e da adolescência, quando o organismo humano conserva a plasticidade indispensável para a formação de certos hábitos que são do domínio da Educação Física.

A definição da expressão “educação física” pode indicar sua abrangência, estabelecendo-se em educação física negativa e positiva. A “educação física negativa” consiste no conjunto de cuidados e de práticas que permitem ao indivíduo defender convenientemente a saúde; a “educação física positiva” compreende os processos e as

influências que resultam, para o organismo, em reforço e apuro de energias. Conforme entendimento de Bomfim, podem-se confundir as duas educações, porque uma complementa a outra, mas, na prática, a distinção se evidencia com nitidez. Enfim, a “educação física negativa”, definida pelo autor como “educação higiênica”, compreende a aquisição dos necessários conhecimentos de higiene e a organização de bons hábitos higiênicos. Já a “educação física positiva”, “denominada” educação motora, refere-se, em especial, aos exercícios ginásticos que promovem o desenvolvimento e aprimoramento da capacidade motora do organismo.

Retornando aos aspectos inatos e adquiridos, é válido observar que, em todos os âmbitos em que aconteça a intervenção da Educação Física – seja no familiar, no escolar ou no social –, essa intervenção deve ser a mais prematura possível, porque os referidos aspectos se ligam intimamente, e se complementam de tal forma que, muitas vezes, um implica o outro, ocorrendo situações em que é pouco provável distingui-los e separá-los. Nessa questão, é possível ver, em Manoel Bomfim, uma disposição de apreço pelos aspectos adquiridos, principalmente no diz respeito à educação higiênica, que compreende a aquisição dos hábitos e o conhecimento dos preceitos referentes ao asseio corporal, considerando-se o que ele mesmo afirma: “O homem é uma organização de hábitos, mas é, ao mesmo tempo, um ser inteligente e dotado de vontade” (BOMFIM, 1926, p.50). Embora não seja equivocada essa indicação, deve-se atentar para o que o autor argumenta sobre ela: o fato de a ingerência da educação não ser direta, na vida fisiológica, não quer dizer que ela seja desnecessária, muito pelo contrário, é exatamente por isso que ela deve acontecer, e precocemente.

No começo, essa educação se reduz à imposição de hábitos, evidenciando-se, assim, a necessidade de conhecimentos sobre a higiene para que se tenha noção dos bons hábitos higiênicos e a indicação do regime a que deve ser submetida a criança. O desafio não é saber quais são os bons hábitos, e sim achar o processo prático para estabelecê-los e graduá-los, segundo o desenvolvimento da criança. Essa conduta deve ser mantida até que ela tenha o desenvolvimento mental necessário para o conhecimento de regras que deverão ser reunidas em assunto do programa do ensino primário. O autor ressalta:

A esse respeito, o que interessa à Pedagogia não é tanto a enumeração, as regras – matéria de instrução propriamente dita, mas o método de ensiná-las. É preceito formal de educação intelectual: que todo ensino se deve dirigir à compreensão do aluno, e todo conhecimento deve ser uma aquisição racional. (Ibidem, p.57)

Para melhor entender-se esse posicionamento, deve-se recorrer ao cenário da época de Bomfim, identificando as necessidades de capital importância para a sociedade em que ele viveu e considerar que, no meio educacional, a medicina, ou discurso médico assumia responsabilidades que, até então, eram delegadas à Igreja e à família. Para a ação educativa, definia-se uma nova visão:

Educar, pois, nessa nova perspectiva, passava a exigir a invenção de uma nova organização a ser instalada em obediência aos imperativos dessa nova sociedade que se queria fundar, para qual a escola deveria concorrer favorecendo o estabelecimento de um processo de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada e que se constituísse em uma experiência útil à nova ordem (GONDRA, 2003, p. 527).

Para a formulação do programa de Educação Física, a organização das condições materiais da escola e a instituição do regime de trabalho para os alunos, a Pedagogia buscava inspiração na Higiene, – aqui Higiene Escolar, – o “conjunto de regras e indicações que presidem a vida escolar, quanto à defesa da saúde”(BOMFIM, 1926, p. 58). Em referência a essas questões, Bomfim trata mais detidamente da localização, da iluminação e do mobiliário das escolas, como, também, da organização dos horários escolares.

2.3.2. Higiene escolar

Para o autor, a atenção deve estar voltada, primeiramente, para as necessidades da população, quando se determina o local de uma escola, de modo que ela fique ao alcance de todos: nos povoados, deve situar-se no seu centro; nas grandes cidades, deve atender a todos os bairros, evitando-se que aluno faça longos percursos para ir às aulas. O

local escolhido deve ser seco, bem arejado, iluminado, livre de poeira e dos rumores da rua. Recomenda-se que seja em um terreno que possibilite o plantio de árvores, principalmente em torno do prédio escolar. A disposição e a distribuição interna das salas e dos outros compartimentos devem respeitar as recomendações de higiene e pedagógicas, ser bem iluminadas, facilitar a entrada e saída dos alunos e permitir uma fiscalização eficaz. Quanto à iluminação, deve ter janelas altas e largas, que possibilitem a boa difusão da luz. Uma sala-de-aula deve ter o espaço de 40 metros quadrados de superfície, possibilitando que cada aluno, de um total de 35, ocupe 5 metros cúbicos. Internamente, as salas devem dar para saguões que lhes facilitem a renovação de ar e possam ser úteis à disciplina e à ordem dos trabalhos escolares.

Do mobiliário escolar, foram destacados pelo autor os bancos-carteira e os livros. As prescrições para os bancos-carteira devem atender as seguintes condições: “a) ser [dimensão] proporcional à estatura do aluno, de modo que lhe permita uma atitude natural, confortável; b) ter a banquetta disposta de modo a não exigir desvio ou inclinação forçada no busto, no ler ou no escrever; c) oferecer facilidade aos movimentos de entrada e saída dos alunos para os bancos; d) ser sólido, pesado e simples; e) ter a banquetta presa ao próprio banco, e ser para ‘um’ aluno, de modo que este fique isolado, com seu banco e sua carteira”(Ibidem, p. 61). Quanto aos livros, as prescrições são referentes às dimensões dos caracteres, em que os tipos de impressão devem ser de corpo relativamente grande, que facilitem a visualização e percepção da criança. Outro aspecto levantado é o papel empregado nos livros, que deve ter cor um tanto amarelada e não ser muito lustroso, evitando reflexos.

O que se demarca pelas condições higiênicas e pedagógicas é o espaço do ambiente escolar agora com novas metas e novos objetivos para sua constituição e edificação. A escola passa a ser um elemento fundamental na formação dos indivíduos e na sua conformação à sociedade, participando ativamente na construção de suas identidades. Ela é lugar de aprendizagem, suas ações se diferenciando das do lar e das de outras instituições sociais. Frago (1995) coloca que o espaço é uma construção social, e o espaço escolar uma das modalidades de sua conversão, sendo território por espaço apropriado e lugar por

espaço disposto e habitado; por isso, não é neutro, mas é signo, símbolo e indício das condições e relações de quantos o habitam. E, porque “diz e comunica”, então educa.

A organização do horário escolar, para Manoel Bomfim, é de grande importância à Pedagogia, quanto à Higiene. O bom horário deve ser distribuído de maneira que o aluno maximize o aproveitamento e a assimilação das lições, adquirindo o hábito do trabalho metódico. As aulas devem ser intercaladas de intervalos para que o aluno repouse da fadiga produzida pelas lições e recupere suas energias. Portanto, para o período das lições, devem ser prescritas horas de trabalho mental, alternando-se as atividades teóricas e práticas, os intervalos para o repouso entre as lições e, certamente, o tempo de permanência do aluno na escola. O tempo que o aluno passa na escola, ou seja, o “dia escolar”, deve, ainda, ser dividido por um grande intervalo, o recreio. Finalmente, o intervalo entre as aulas destinado ao descanso, o denominado “repouso higiênico”, também pode ser útil para a organização e síntese dos conhecimentos recém-ministrados. A vida escolar deve ser, para a criança, uma aprendizagem do método, pelo qual, ao começar a ordenar seu tempo, se habitua às ocupações regulares e sistemáticas.

A criança é um dos cerne da construção de um projeto social e a escola é um dos recintos propícios à sua realização, considerando-se as relações que nela se efetivam de imediato, em médio e a longo prazo. A organização do horário escolar enfocado por Bomfim restringe-se à lição, ou dia escolar, ou seja, ao que hoje se denomina de aula. Para Santin (1990), aula, como peça-chave da organização escolar, sempre foi o alvo das investidas e críticas referentes à escola; na aula centra-se a razão de ser de qualquer organização escolar. Acrescenta que é na sala de aula que tudo é pensado, nela é que se orchestra um processo que concretiza a intencionalidade das atividades pedagógicas como transmissão de todos os valores culturais de uma sociedade. E para o autor refletir sobre a aula significa mergulhar na profundidade não só do processo educacional escolar, mas, também, da ordem social.

Nas salas de aulas projetavam-se os ideais que a República, os quais muitas vezes não foram alcançados, pelas contingências da realidade brasileira da época. A

confiança que se depositava na escola era confrontada com seu próprio cotidiano e as relações entre os alunos, professores e conteúdos articulavam o ensino primário com o ensino normal e este com a introdução dos novos métodos pedagógicos.

2.3.3.Cultura ginástica

O atleta não é o tipo ideal do bom organismo, ou do corpo são [...] o desenvolvimento do sistema muscular deve ser o bastante para permitir a franca realização dos movimentos e atos comuns da vida, num justo equilíbrio com o sistema ósseo e o desenvolvimento das vísceras, de forma que o indivíduo possa andar e trabalhar metodicamente, sem maior esforço (BOMFIM, 1926, p. 70).

A Pedagogia procura a aplicação da ginástica educativa, o desenvolvimento harmônico do corpo, conforme critérios que se justificam através de princípios científicos. A expressão adotada por Manoel Bomfim, para indicar a ginástica educativa, é “educação motora”. Ele explica que essa expressão tem a vantagem de indicar que os exercícios da ginástica, diretamente, visam não só aos órgãos da musculatura, mas a todo o conjunto do aparelho motor da vida de relação, compreendendo desde os órgãos de inervação até os centros superiores de coordenação dos movimentos.

Para o autor, tem-se aqui o que se denomina de “boa escola de movimentos e do trabalho muscular”, em que a educação física positiva se dirige, por igual, a todos os órgãos e atividades humanas. Seu objetivo é desenvolver e apurar as energias. Ele adverte que os exercícios não devem ter um emprego restrito ao crescimento da força muscular, o que não é vantajoso e, muito menos, educativo, devendo-se buscar, em termos de educação, o desenvolvimento harmonioso e equilibrado do conjunto que tanto engloba as atividades físicas como as funções psíquicas.

No Brasil, os encaminhamentos dados à Educação Física geraram consideráveis críticas, no início do século XX, como evidenciam as obras de dois de seus defensores, Fernando de Azevedo e Rui Barbosa. Em suas considerações sobre os conceitos e métodos de Educação Física então dominantes no Brasil, Inezil Penna Marinho (1945) destaca a

predominância do conceito de desenvolver a força muscular, ou seja, de o exercício físico ser dirigido apenas para a hipertrofia muscular, idéia já disseminada nas rotinas das academias e na prática pedagógica dos professores, respaldada por alguns métodos correntes na época.

Não havia a preocupação de educar fisicamente, mas tão-só a de cultivar o físico, isto é, desenvolver os músculos. O cuidado era apenas com a forma e nunca com a função, só com o músculo e jamais com o cérebro (PENNA MARINHO, 1945, p. 2).

Além disso, eram apontados os preceitos inadequados no manejo dos aparelhos ginásticos e das acrobacias, o regime de trabalho uniforme e único para todos os grupos (sexo, idade, raça, etc), sem atender-lhes as singularidades, sem, mesmo, o exame das graduações e sistematizações próprias a cada exercício, segundo sua natureza e finalidade. As asseverações e críticas são endereçadas, enfim, aos entendimentos que levam à prática da ginástica distorções que, em vez de promover o benefício da saúde, podem prejudicá-la, implicando, em função de seus evidentes equívocos, restrições comprometedoras, que impossibilitam o incremento da ginástica como uma atividade educativa valiosa. Daí, a importância dos conhecimentos e decisões segundo bases científicas que respaldam a autoridade dos juízos, na elucidação dos métodos e objetivos a serem atingidos em uma atividade.

Manoel Bomfim defende a idéia de que a característica fundamental do trabalho humano é a ação inteligente e metódica. Considera ele que, em situações como a dos trabalhos manuais, nas quais a ação principal é gerada pela força muscular, mesmo nesses casos, essa força é um simples instrumento da inteligência: ela é necessária, mas não essencial. O mais importante e vantajoso na Educação Física é a utilização proveitosa da força que advém dos músculos, e não o aumento deles. E afirma:

Esse bom aproveitamento das forças musculares obtém-se justamente pela educação física – pela ginástica educativa –, cujo fim explícito é o de bem coordenar os estímulos neuromotores, e equilibrar as diferentes partes do sistema muscular. Por outras palavras: a ginástica educativa não é escola de atletismo, e sim – uma educação apuradora do sistema motor (BOMFIM, 1926, p. 71).

Por conseguinte, o programa de ginástica educativa fundamenta-se em três aspectos:

a) organizar o trabalho muscular, ou coordenar as contrações, de tal forma que o indivíduo possa produzir o máximo possível, na capacidade das suas forças orgânicas; b) dar aos movimentos uma propriedade tal ou perfeição de forma que esse “máximo de produção” seja ao mesmo tempo – ótimo de qualidade; c) harmonizar ou equilibrar os diferentes grupos de músculos, corrigindo pelos exercícios sistemáticos e especiais as deficiências e desequilíbrios, que os trabalhos comuns da vida e os exercícios esportivos vão deixando no conjunto do sistema muscular (Ibidem, p. 71).

Ao executar um movimento, segundo Bomfim, o educando deve utilizar o esforço mínimo, a dosagem das forças tem que ser coordenada para que economize energia e não produza a fadiga. A capacidade de trabalho depende do bom aproveitamento. O ensino do movimento principia na representação mental do ato a ser executado e na concentração dos estímulos a serem usados na execução do movimento efetivo. A qualidade do trabalho exige cuidado, sistematização e constância nos exercícios. Por isso, a importância da clareza e da precisão do comando que, na ginástica, deve indicar o movimento a ser executado, só se autorizando a sua execução quando o educando conseguir formular com segurança a imagem do movimento. Para tanto, deve haver a demonstração do movimento primeiramente, indicando-se com nitidez sua marcha, em cada uma de suas partes. Deve ser explícita a localização do estímulo e, para isso, realizam-se exercícios especiais que despertam a atenção do educando para a forma do movimento. Os exercícios ordinários devem ser sistematizados numa graduação metódica quanto à velocidade e à complexidade, no caso das crianças, e indicados segundo as necessidades de cada faixa etária. A educação ginástica deve preparar o adolescente para o emprego de suas forças no jogo esportivo, pois é a base para o bom “training”, o suporte para sua futura vida esportiva.

Como se percebe do exposto, Manoel Bomfim considera que a ginástica é preparo e correção. Denomina de “ginástica equilibradora” a que se dirige especialmente ao próprio sistema muscular, a suas partes deficientes. Ela corrige todos os defeitos de atitude,

de porte, de andar, de gesticulação em geral, porque esses defeitos acusam deficiências no desenvolvimento do aparelho locomotor. Como os melhores exercícios para esse fim, o autor indica os da “ginástica sueca”, apesar não defendê-los de forma explícita. Em sua exposição, qualifica como de grande importância os efeitos corretivos e ortopédicos da ginástica, ressaltando a necessidade de graduarem-se de maneira regular e racional os exercícios, o que é assegurado, evidentemente, pela “ginástica sueca”.

A adoção de uma ginástica, como, no caso, a sueca, poderia confirmar o reconhecimento, na época, de uma proposta em detrimento de outra, o que, pelos mais variados argumentos, no ambiente escolar, se consolidariam na adequação da referida proposta aos princípios pedagógicos. Manoel Bomfim, provavelmente, não faz sua indicação indo nessa direção, pois sua afinidade se inclina muito mais para o que enfatiza Fernando de Azevedo (1960), ao considerar que o objeto da Educação Física, naquele momento, tinha o duplo intuito de manter, em sua integridade, a aparelhagem funcional dos órgãos do corpo e fortificá-lo, tirando-se proveito de todo o desenvolvimento possível. Se antigamente ela era pouco definida ou imprecisa, constituía-se território fronteiro entre a acrobacia e a instrução militar, pois a elas se expunha, predominando, alternadamente, uma e outra. Nesse sentido, sustenta que, no conceito moderno, há a fragmentação da educação física em preventiva e positiva, compreendendo a primeira a higiene geral e a segunda, a aplicação posológica e metodizada do exercício propriamente ginástico, dos jogos infantis e de todo o arsenal esportivo oriundo da educação inglesa.

Para atender à necessidade e utilidade dos exercícios físicos, Manoel Bomfim desenvolve uma proposta que se diferencia da aplicação usual que tinha a ginástica em sua época, em especial, de seu emprego restrito ao desenvolvimento dos músculos e ao conseqüente aumento das forças musculares. Por isso, é importante ressaltar que sua afinidade era com uma perspectiva moderna, quanto ao conceito de Educação Física.

Outra perspectiva adotada pelo autor é em relação aos conteúdos da Educação Física. Eles se definem através das combinações possíveis entre ginástica, exercícios de jogos e esportes. Sua intervenção na adolescência para a mocidade é através de exercícios, mas não só por seus efeitos no desenvolvimento e apuro muscular, mas, principalmente,

por seu caráter de “escola da moral”, o que envolve “cultura da vontade, formação do caráter, prática da temperança, hábito de método, espírito de disciplina, desenvolvimento da atenção, sistematização da tenacidade e capacidades de esforços...” (BOMFIM, 1926, p.77). Nesse percurso, um *training* bem conduzido, bem aplicado e bem entendido, constitui-se um modelo de disciplina voluntária, capaz de ordenar as ações. Segundo sua recomendação, deveriam predominar os jogos e os exercícios livres, para a infância.

A educação foi um tema que agregou vários posicionamentos durante os anos posteriores à proclamação da República no Brasil. No afã das mudanças, destacavam-se os que, pretendendo avanços políticos e socioeconômicos, propunham novos modelos de desenvolvimento para o país. Em oposição, identificam-se forças regidas pelos antigos interesses, contrários a qualquer inovação. A educação era vista como um dos meios que viabilizariam as mudanças, porque poderia adequar os indivíduos às novas perspectivas de vida e sociedade. Todavia, também serviria ela não só à conservação do *status quo ante*, mas também a seu aprimoramento e consolidação.

A atitude de Manoel Bonfim diante do debate educacional brasileiro era pelo avanço: seu projeto educacional era, sobretudo, um projeto de futuro. Ele defendia que nenhum país conquistaria o “progresso”, sem antes conquistar a educação. Para ele, a educação básica e pública quebraria os elos que amarravam países ao atraso, à ignorância e à miséria. Estava consciente de que a equação desse problema não era fácil; por isso, sua desaprovação às soluções burocráticas impostas ao povo, como fossem elas as soluções ideais para seus problemas (AGUIAR, 1999).

A Pedagogia tinha seu valor evidenciado no intuito de tornar a educação metódica e científica. O empenho dessa disciplina, para Bomfim, encontrava-se na sua dinâmica voltada à coordenação e direcionamento das ações educativas, na discussão interpretativa dos princípios científicos e dos preceitos práticos. Em sua época, a ênfase dos embates recaía sobre o desenvolvimento de técnicas e capacidades, assim como sobre a introdução de normas e a divisão do tempo e espaço da escola. Para que fosse despertado o interesse da criança, e o educando se tornasse o sujeito do processo educativo, o ensino deveria desenvolver-se do interior do indivíduo para seu exterior. Dessa forma, tem-se a

Educação Física como um componente do programa que visava a uma formação integral de homem, sua tarefa sendo associada ao bom desempenho e à motivação, conforme o autor elucida:

A condição para conservar à atividade esse caráter feliz é não exceder a capacidade de trabalho, natural em cada organização fisiológica. Uma boa educação física, acompanhando a racional metodização do espírito, permite ao indivíduo proporcionar os seus desejos às próprias forças e produzir bastante, e bem, sem ter necessidade de afrontar a fadiga. Só deste modo, não se converte o trabalho em pena. É mister evitá-lo. Realmente, são infelizes aqueles a quem a vida condena ao trabalho desinteressante e exaustivo das galés. O bom trabalho, propriamente humano, é aquele que cativa a atenção, e se faz enquanto as energias se oferecem para a ação (BOMFIM, 1926, p. 424).

As atividades corporais, quando estabelecidas mediante procedimentos pedagógicos, podem proporcionar bem-estar e, também, ser instrumento de aprendizagem. Os exercícios físicos não devem ser apropriados com o intento de torná-los mera execução ou reprodução de movimentos. O que se procura é progredir no entendimento de que eles podem estar a serviço da educação como um todo, influenciando na maneira de pensar e no querer do educando.

A trajetória de Manoel Bomfim é caracterizada pela posição crítica de um intelectual que presenciou um período de mudanças, de novos direcionamentos para o Brasil. Sem dúvida, a nação via com receio as novas propostas, mas, em relação à educação em si, sua expectativa foi de confiança, talvez nem tanto pelo panorama que vivenciava na época, mas devido ao papel que desempenhava no início do século XX. Conforme Alves (2001), com a consolidação plena da ordem capitalista, a educação passa a ser a chave privilegiada que abre aos homens os caminhos da esperança de construir um futuro por eles almejado, pois identificado com os ideais da igualdade econômica e social, indispensáveis em uma nação democrática.

Educação Física como um componente do programa que visava a uma formação integral de homem, sua tarefa sendo associada ao bom desempenho e à motivação, conforme o autor elucida:

A condição para conservar à atividade esse caráter feliz é não exceder a capacidade de trabalho, natural em cada organização fisiológica. Uma boa educação física, acompanhando a racional metodização do espírito, permite ao indivíduo proporcionar os seus desejos às próprias forças e produzir bastante, e bem, sem ter necessidade de afrontar a fadiga. Só deste modo, não se converte o trabalho em pena. É mister evitá-lo. Realmente, são infelizes aqueles a quem a vida condena ao trabalho desinteressante e exaustivo das galés. O bom trabalho, propriamente humano, é aquele que cativa a atenção, e se faz enquanto as energias se oferecem para a ação (BOMFIM, 1926, p. 424).

As atividades corporais, quando estabelecidas mediante procedimentos pedagógicos, podem proporcionar bem-estar e, também, ser instrumento de aprendizagem. Os exercícios físicos não devem ser apropriados com o intento de torná-los mera execução ou reprodução de movimentos. O que se procura é progredir no entendimento de que eles podem estar a serviço da educação como um todo, influenciando na maneira de pensar e no querer do educando.

A trajetória de Manoel Bomfim é caracterizada pela posição crítica de um intelectual que presenciou um período de mudanças, de novos direcionamentos para o Brasil. Sem dúvida, a nação via com receio as novas propostas, mas, em relação à educação em si, sua expectativa foi de confiança, talvez nem tanto pelo panorama que vivenciava na época, mas devido ao papel que desempenhava no início do século XX. Conforme Alves (2001), com a consolidação plena da ordem capitalista, a educação passa a ser a chave privilegiada que abre aos homens os caminhos da esperança de construir um futuro por eles almejado, pois identificado com os ideais da igualdade econômica e social, indispensáveis em uma nação democrática.

2.4. Helvécio de Andrade: a pedagogia e seus horizontes em Sergipe

Sergipe tinha sua conjuntura marcada por disputas locais entre partidos que representavam os interesses de proprietários rurais e que poderiam ser alterados, segundo as

circunstâncias do cenário nacional, às quais deveriam ajustar-se. As mudanças econômicas e políticas ocorridas no país, na segunda metade do século XIX, trazem à sociedade uma situação distinta que exige novos propósitos. Em Sergipe, tais propósitos se expressaram através do projeto modernizador do governo de Inácio Barbosa, com a transferência da capital da província, da cidade de São Cristóvão para o então povoado Santo Antônio do Aracaju.

A transferência da capital relacionava-se não só à melhor inserção da província, até então por demais isolada, no contexto nacional, embora, sem dúvida, a disponibilidade de um porto fosse, na época, fundamental para as comunicações com o restante do país. À questão, acrescentava-se uma premência econômica. Segundo Souza (1991), a iniciativa atendia, principalmente, aos empenhos de produtores de cana-de-açúcar que enfrentavam dificuldades na exportação de seu produto. São Cristóvão, por não possuir um bom porto, nem mesmo apresentava perspectivas de crescimento e modernização.

Helvécio Ferreira de Andrade nasceu no Engenho Boa Sorte, Capela, em 1864, quando a cidade de Aracaju nem completara dez anos como capital, quando, portanto, ainda ocorriam desmedidos esforços para consolidá-la como tal. Foi uma época de transformações e de mudanças que marcariam a vida de Helvécio de Andrade, como um dos ativos participantes dos novos tempos republicanos que adviriam. Completou seus estudos superiores de Medicina, na Bahia, em 1881. Depois de sua formatura, em 1887, estabeleceu residência na cidade de Própria, Sergipe, transferindo-se, posteriormente, para a cidade de Santos, São Paulo, onde exerceu os cargos de inspetor sanitário, inspetor geral do ensino público e médico adjunto do Exército. Lá permaneceu até 1900, quando retornou a Sergipe e foi viver em Maruim, onde atuou como médico-clínico até 1910, ocasião em que se transferiu para Aracaju.

Na capital sergipana teve uma participação bastante ativa no meio educacional, exercendo os cargos de delegado fiscal do governo federal junto ao Ateneu Sergipense, e de professor da Escola Normal, onde lecionou várias cadeiras e exerceu a função de diretor. Além disso, foi diretor geral da Instrução Pública de Sergipe e diretor de grupos escolares e da Escola Anexa à Escola Normal. Tendo em vista sua formação superior, apesar de seu

interesse por temas gerais (vários eram os assuntos que despertavam sua atenção), seu desenvolvimento mais se evidenciou em relação à Medicina, à higiene e à instrução pública. Colaborou com jornais paulistas, em Santos e, de volta a Sergipe, em jornais sergipanos, manifestando-se acerca dessas questões (GUARANÁ, 1925).

A cidade que recebeu Helvécio de Andrade, em 1910, era a própria expressão da vontade de absorver idéias para a construção de uma sociedade inspirada em modelos urbano-industriais, não obstante, ao mesmo tempo, se restringisse aos espaços instituídos pelo relacionamento das oligarquias regionais com o poder central. Na ocasião, era presidente de Sergipe, Rodrigues Dória, o último representante da oligarquia olimpista¹ que dominou o Estado por muitos anos. Seu governo provocava descontentamentos, ocasionando dissidências que resultariam no enfraquecimento político do grupo a que se filiava.

Projetava-se uma Aracaju com contornos de cidade que nascera para ser capital. Procuravam-se sobrepujar as dificuldades dos primeiros tempos, vencer os males de seu clima e sua localização adversa, razão de inúmeras doenças e das condições precárias de habitação. As inovações são registradas em várias obras: calçamento das ruas, saneamento, sistema de água encanada, bondes de tração animal, cinema e, posteriormente, a luz elétrica, os automóveis, o serviço de esgotos, as rodovias. No período de 1908 a 1915, essas ações vão evidenciar a instauração de um modo de vida urbano que concede condições favoráveis à população e ao desenvolvimento do comércio e da indústria (DANTAS, 1999).

As iniciativas de Rodrigues Dória pretendiam vencer o quadro político adverso, proveniente dos reordenamentos que estavam em curso no Estado. Mesmo diante dessas dificuldades, podem ser creditados a seu governo os esforços para enfrentar e tentar superar problemas educacionais da época (NUNES, 1984). Essas preocupações se evidenciam em suas mensagens à Assembléia Legislativa do Estado, dos anos de 1910 e 1911², nas quais

¹ Grupo político que teve a supremacia política em Sergipe no período de 1898 a 1911, liderado pelo Mons. Olímpio Campos que, também, foi um dos protagonistas da Revolta de 1906, evento que marcou a vida política do Estado por seu trágico desfecho, que levou à morte o líder do movimento opositor, Fausto Cardoso, quando tropas do Exército destituíram os revoltosos do poder. Em seguida, deu-se o assassinato do Mons. Olímpio Campos, fomentado pelo desejo de vingança dos filhos de Fausto Cardoso, que acreditavam ser ele o autor intelectual da morte do pai. Na época, Mons. Olímpio Campos era senador e exerceu grande influência, junto ao governo federal, para a intervenção realizada no Estado (DANTAS, 1999).

² Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, em 15 de março de 1910, pelo Presidente do Estado Dr. José Rodrigues da Costa Dória, Aracaju: Typ. d'o Estado de Sergipe, 1910.

expunha que os gastos com a instrução pública não obtinham resultados correspondentes. Algumas providências foram levantadas para solucionar os problemas expostos e superar os empecilhos que existiam. A questão dos recursos para as ações necessárias seria seu maior entrave, verificando-se, também, enormes divergências quanto à maneira de se implementarem essas ações no Estado. Um dos procedimentos pretendidos era a instalação de concurso público para o preenchimento das vagas nas escolas primárias, comprovando-se, de fato, as habilitações das futuras professoras. Tratava-se de um evidente avanço em relação aos processos até então adotados pelo governo estadual sergipano, em que, na maioria das vezes, havia indicações de pessoas para os cargos, sem terem elas o preparo exigível para a função. São reveladoras as seguintes palavras:

O resultado é faltar a essas escolas um corpo de lentes competentes e em contato direto com os alunos.

Outro inconveniente a que está sujeito cada Ministro da Educação é a tremenda pressão para empregos de professores nessas escolas. Uma vez que os cargos não exigem preparo pedagógico especial, os chefes políticos são assediados com tantos pedidos, que logo tem que se render. (Sergipe, 1910, p. 8)

Baseadas em “padrões modernos de ensino”, as alterações tinham como meta ultrapassar aqueles outros padrões de um ensino “feito(s) por métodos atrasados, e ministrado(s) por docentes muitas vezes catados entre os protegidos e afilhados sem atender às aptidões e competência, e só com interesse de dar empregos” (Ibidem, p. 50-51). As competências técnicas em sua plenitude, seguramente comprovadas, deveriam suplantar as relações de compadrio e confiança pessoal estabelecidas por condutas fortes e duradouras, que tiveram eficácia em seu devido tempo mas que, naqueles momentos, já não poderiam perdurar.

A superação dos problemas educacionais implicava medidas criteriosas, mudanças que exigiam, certamente, tempo e inovações. O próprio governo reconhecia: “A remodelação do ensino no Estado é trabalho que necessita tempo, perseverança, introdução de elementos novos e educados mais adiantados neste serviço” (Ibidem, p. 33). Portanto, outras providências também foram tomadas, como a construção de grupos escolares, aqui

sição de mobiliário e material didático. O esperado era: “[...] melhorar as condições das aulas primárias que continuam a funcionar em prédios impróprios, acanhados, quentes, quase sem mobílias” (Ibidem p.30-31). Apesar do pioneirismo da ação, apenas alguns estabelecimentos de ensino foram merecedores dos melhoramentos, restringindo-se o alcance das medidas, o que justificava o governo em sua mensagem de 1911 da seguinte forma: “Na reforma do ensino primário atendi tanto quanto possível ao que de mais moderno e proveitoso se tem adotado em relação ao assunto, cumpre as vistas na modéstia dos nossos recursos financeiros” (Ibidem p.54).

A Escola Normal foi um dos estabelecimentos contemplados com as medidas, o que a tornou uma referência necessária, considerando-se a importância que passou a desfrutar na instrução pública do Estado. A obra de seu novo prédio, localizado na Praça Olímpio Campos, foi considerada a maior da administração de Rodrigues Dória. Tratava-se de uma edificação muito ampla, monumental para a época, uma das mais importantes de Aracaju. Tanto o material didático como o mobiliário e demais equipamentos foram importados dos Estados Unidos (NUNES, 1984).

Com as mudanças no ensino normal, procurava-se avançar no sentido de ajustar a educação aos processos referendados pela moderna Pedagogia, como evidencia a justificativa do Decreto nº 563, de 12 de agosto de 1911, que dá nova organização ao ensino do Estado:

Atentando a que o ensino normal não preenche os fins a que é destinado, não tendo a moderna Pedagogia o desenvolvimento atualmente dado a esta matéria na sua relevante importância, nos métodos de ensino, na conservação da saúde da criança, no seu desenvolvimento, sem que lhe sirva de estorvo, e antes lhe seja auxiliar.

Importantes reformulações eram previstas, como o acréscimo, ao currículo, de disciplinas consideradas essenciais e o aumento de anos de estudo, passando o curso a ter quatro, ao invés de 3 anos, como prescrevia o regulamento anterior. Um dos focos dessa regulamentação é a disciplina de Pedagogia, procurando-se dar “outra feição à cadeira” no curso normal, uma vez que passaria ela a ser ministrada no segundo, terceiro e quarto ano.

Merece destaque a contratação de um especialista em São Paulo, Carlos Silveira, para dirigir a Escola Normal e Escolas Anexas e acomodar o ensino sergipano às perspectivas estabelecidas pela nova regulamentação, ajustando as transferências de lentes e nomeações de professores advindos de um processo mais escrupuloso, para “favorecer o ensino” e “a fim de dar colocação mais adaptada às suas aptidões”, ou seja, a desses servidores. Enfim: “Que o esforço feito para reerguer a instrução produza resultados, seja uma realidade, quer na escolha de pessoal idôneo e competente, quer no trabalho que dele se deve exigir!” (Sergipe, 1911, p.56)

Para a cadeira de Pedagogia, Pedologia e Noções de Higiene, é nomeado Helvécio de Andrade que, atendendo à responsabilidade que lhe fora confiada na execução da reforma, definiu um programa para a cadeira que então ocuparia. Segundo expôs, o programa tinha o intuito de “despertar o interesse geral pela ciência da educação, que começa por assim dizer no berço e contribui para a divulgação da sua importância e vantagens no preparo do homem para a vida social”³.

Para ele, nos últimos trinta anos, o ensino primário não havia se modificado em Sergipe, e a reforma que se implantava seguia moldes adequados, modernos. Ressaltava que estava apenas iniciando sua carreira e ainda não tinha tido tempo para operar, em todo o Estado, as mudanças urgentes reclamadas para o “arcaico regime escolar” sergipano, que adotava procedimentos obsoletos na administração do ensino, na organização, na disciplina, nos métodos, enfim, em todo o processo de ensino. Necessária era uma larga e metódica pesquisa para identificar os vícios e erros. Já que, de pronto, não podia atender todos os municípios do Estado, constituía “na capital um centro de estudos teóricos e práticos, capaz de, pouco a pouco, mas com segurança, operar as transformações que o ensino público muito vem (vinha) exigindo”.

A cadeira de Pedagogia, “disciplina indispensável ao preparo do mestre primário”, era modificada e recebia o acréscimo de Higiene Escolar, como também dos estudos

³ As intenções desse programa foram apresentadas por Helvécio de Andrade numa série de sete artigos com o título “Sobre a nova cadeira de Pedagogia da Escola Normal”, publicados no Correio de Aracaju, no período de 01/12/1911 a 17/12/1911.

de Psicologia. A matéria, redistribuída entre o segundo, terceiro e quarto ano, teria duas horas de aulas por dia. Pelo programa adotado, exigia-se do aluno “estudo e reflexão”, surgindo, então, a primeira dificuldade encontrada por Helvécio de Andrade: a falta de livros para servir de guia de ensino. O melhor encontrado por ele foi o “livreto do ilustre mestre sergipano Balthazar Góes, mas simples esboço, o livrinho do eminente professor não podia satisfazer às exigências do programa requerido”.

Dois estudos são fundamentais para Helvécio de Andrade: a Psicologia e a Pedagogia, porque essas duas disciplinas formam a parte prática da Ciência da Educação. Sem elas, a prática educacional poderia tornar-se instável, incerta, colocando seu processo em risco. Para educar, o mestre precisava conhecer a natureza da criança, as graduações de seu desenvolvimento físico e mental.

A Psicologia fornece o conhecimento do espírito, da mente e de suas faculdades, na harmoniosa seriação em que eles se exercem, a educação dos sentidos, por meio das quais nos vem todo o conhecimento do mundo exterior, a Pedagogia dá a conhecer ao professor todas as fases do desenvolvimento orgânico da criança, as variações dos diferentes tipos segundo as heranças, os temperamentos, as aptidões mentais, as tendências morais, os vícios de organização nervosa, etc, etc, sob essas bases a pedagogia propriamente dita, assenta o seu edifício, ensinando como se organiza uma escola, se dirige uma classe, quais os métodos e processos de ensino, cuja escolha deve ser conforme o tipo psicológico ou patológico do educando, como se obtém a disciplina, a ordem e a moralidade, na escola, quais, enfim as regras e preceitos da educação física, moral e cívica. (ANDRADE, 1911, p. 2).

Um aspecto importante do programa de Helvécio de Andrade é o modo como deveria ser ministrada, no curso normal, a Psicologia. Inicialmente, o conhecimento a ser apreendido deveria ser sobre a educação dos sentidos, mediante estudos da marcha dos fenômenos, seguindo o das faculdades mentais, de seus objetos, ações, estímulos e produtos, sendo tudo sempre exemplificado, atingindo-se, enfim, os princípios da Ciência da Educação. Isso seria realizado através de lições isentas de “divagações metafísicas, dadas de maneira a mais prática possível” e fornecendo aos alunos as noções indispensáveis sobre o sistema nervoso e o cérebro.

Reunido ao estudo da Psicologia, deveria estar o da Pedologia. Uma das questões fundamentais para a escola seria o estudo da criança sob o ponto de vista pedagógico que, segundo Helvécio de Andrade, teria sido alvo de atenções de educadores durante as décadas precedentes, operando-se, devido a isso, “uma revolução salutar no ensino público”. Destacava que “a adaptação do ensino à natureza e ao desenvolvimento físico e mental da criança é a rota traçada aos educadores pela pedagogia moderna”(Ibidem, p.2).

Encerrando o curso, estava a higiene escolar que foi ampliada, abrangendo o estudo da profilaxia de moléstias que se contraem e se propagam na escola. Quanto à sua intenção por um ensino que deveria tornar-se o “mais atraente e prático possível”, destacava que, para seu “bom êxito”, ele contou com o “interesse dos alunos e a colaboração patriótica dos poderes públicos, a cuja frente se achava um homem superior, de vistas claras e nobres intuits”, que aparelhou as escolas com instrumentos necessários e realizou as reformas imprescindíveis.

Considerando como os principais fatores da educação o estudo da criança, o preparo do mestre, a associação do médico ao educador e a colaboração da família na ação educativa, Helvécio enfatizava que a educação deveria ser apresentada como um problema de amplo alcance e encarado como um problema nacional; e foi, exatamente, de sua experiência na Escola Normal que surgiu sua obra publicada em 1913, recebendo um longo título: *Curso de Pedagogia – lições práticas elementares da Psicologia, Pedologia, Metodologia e Higiene Escolar, professoradas na Escola Normal de Aracaju*. Com esse empreendimento, Helvécio de Andrade, que teve o aval do reorganizador da escola, Carlos Silveira, engajava-se definitivamente à propositura do governo de Rodrigues Dória para a educação sergipana.

2.4.1. Curso de Pedagogia

O livro reunia as lições professoradas por Helvécio de Andrade, na Escola Normal de Aracaju, no período de setembro de 1911 a novembro de 1912. Para o autor, a publicação não tinha grande pretensão, ofereceria tão-somente, a preço reduzido, um plano de es

tudo metódico, devidamente coordenado, das matérias que constituíam o curso que ministrava, suprimindo-se, assim, a carência bibliográfica que se verificava.

Não tenho a pretensão de vos oferecer um trabalho completo da tão importante ciência da educação, isto é, um tratado de Pedagogia, em toda a latitude atual desta ciência. Mas, com todos os senões que possa ter, nutro a esperança de que o presente livrinho atenderá uma grande necessidade do nosso meio escolar, que é a falta de um guia, mais prático que teórico, no estudo da Pedagogia (ANDRADE, 1913, p. I).

As lições tinham, como referências, as leituras de várias obras que fizera para compor o programa da cadeira de Pedagogia, ressaltando-se entre elas, segundo o próprio autor, as de Welch, Faria de Vasconcelos, Montavani, Lalois et Picavet, Compayré, Felisberto de Carvalho, Yvert Veira de Mello, além de artigos da Revista do Ensino, de São Paulo. A forma de apresentação das lições seguiu a da obra de Welch, conforme o próprio Helvécio de Andrade, por sua clareza e precisão. Em seu conjunto, foram escritas e coordenadas de modo mais sintético do que analítico.

O livro é composto por quatro partes que se desdobram em lições: a primeira, “Lições práticas elementares de Psicologia”, com dezenove lições; a segunda, “Pedologia”, com oito lições; a terceira, “Metodologia”, com sete lições; e por fim, a quarta parte, “Higiene escolar”, com seis lições.

2.4.2. As lições práticas elementares de psicologia

Segundo o autor, a função que desempenha o mestre é instruir e educar, atividade essa que, por sua complexidade e dificuldade, demanda conhecimentos. Para Helvécio de Andrade, o professor tem necessidade de saber como se organiza uma escola, como deve ser dividido o ensino, que métodos devem ser preferidos, quais os fundamentos da disciplina, além do que não deve esquecer as potências da alma. Por isso, o estudo da Psicologia e da Pedagogia torna-se indispensável. A Psicologia, a ciência da alma e de suas faculdades, é a base da Pedagogia, que é a ciência de instruir e educar as crianças. A primeira é a parte teórica e a segunda a parte prática da Ciência da Educação, complementando-se, portanto.

Em seu entender, a Psicologia acompanha uma tendência moderna, que a torna uma disciplina experimental, devido a seus processos de observação e experimentação. Observa que “a Psicologia nos dá a conhecer estes atos e fenômenos” que percebemos quando refletimos sobre nosso mundo interior (ANDRADE, 1913, p. 3). A mente pode manifestar-se através das atividades de sentir, saber e querer, que compõem uma unidade com três potenciais, porque, apesar de distintos, são dependentes entre si. A essas atividades correspondem os três aspectos da educação: o físico, o intelectual e o moral.

As lições pontuaram-se segundo esse entendimento. Na obra, primeiramente são exibidos os métodos de estudo e das aplicações pedagógicas, seguindo-se as classificações dos fatos psicológicos, os sentidos, os poderes da mente, depois os objetos, atos e produtos. Finaliza tratando dos princípios da educação física, intelectual e moral.

2.4.3. Princípios de educação física

Os “Princípios de Educação Física” são os assuntos da 17ª lição, das “Lições práticas elementares de Psicologia”. Nela, Helvécio de Andrade mostra-se partícipe de um projeto educacional que, em sua operacionalização, busca a aproximação de dois campos, a Psicologia e a Pedagogia. Pretendemos evidenciar o fim da mediação efetuada e, por conseguinte, o tratamento dado à Educação Física, nosso objeto de estudo.

No exposto por Helvécio de Andrade, a Educação Física é uma intervenção que pertence ao âmbito familiar. Contudo, a escola, na figura do professor, também deve participar dessa ação, quando se trata de cuidados com as crianças. Seu fim é o desenvolvimento gradual e harmônico do organismo para robustecer-lhe membros e órgãos, preservando-se a saúde. No âmbito escolar, devem ser observadas as medidas de salubridade recomendáveis, como também as de precauções quanto à conduta dos alunos durante o tempo em que permanecerem sob a responsabilidade da escola, fiscalizando e orientando seus brinquedos, exercícios e dando-lhes aconselhamentos para a formação de uma boa atitude.

As incumbências e as recomendações higiênicas dizem respeito ao ar, à alimentação e ao asseio do corpo. O ar deve ser puro e constantemente renovado, porque, nos ambientes em que pessoas se aglomeram, ele pode vir a ser um meio propagador de moléstias. A alimentação deve ser modesta, bem dosada, em quantidades e horas adequadas. Ao asseio do corpo, segue o vestuário, que deve ser folgado, para permitir a liberdade de movimentos, e condizente com as estações do ano.

Como complemento da “obra de robustecimento físico das crianças”, estão os exercícios corporais, que têm a finalidade de submeter o corpo ao domínio da vontade. Para Helvécio de Andrade, esses exercícios são indispensáveis na escola, mas devem ser aplicados com ordem e regularidade, constituindo-se, assim, a Ginástica. E acrescenta:

Não são necessários aparelhos especiais. A ginástica nos recreios exige quando muito o trapézio, a barra fixa e a corda de nós, de arranjo muito fácil.

Estes exercícios deverão ser ministrados em horas determinadas e fora de tempo das aulas, moderadamente, tendo em vista o desenvolvimento gradual das forças físicas. Deverão ser fiscalizados pelos mestres, a fim de evitar os desastres, quedas, por imprudência ou afoiteza dos alunos (ANDRADE, 1913, p.43).

Para as crianças muito novas, também recomenda a “ginástica de salão”. O autor não detalha as prescrições que se recomendam para essa ginástica, mas orienta que há “pequenos folhetos explicativos” que instruem sobre os movimentos ritmados dos membros, as atitudes, as marchas e contramarchas, entre outras aplicações adotáveis.

Outros exercícios são propostos, tidos como importantes pelo autor, por sua utilidade, como corridas, lutas corporais, jogos de destreza, saltos de equitação e natação. O professor deveria variar as maneiras para “distrair utilmente os alunos”. E, ainda, faz referências aos jogos como valiosos para aperfeiçoar e exercitar os sentidos. Em vista disso, a Educação Física incorpora atividades como desenho, música e manipulação de objetos, porque servem como meios de educar os sentidos e, assim, habilitam a criança a seguir “um caminho fácil para os estudos superiores”. Trata-se de uma educação que, enfim, prepara o indivíduo para a educação intelectual.

Por oferecerem possibilidades de a criança expressar vontade de movimentar-se, os exercícios atuam como anseios para expandir suas experiências e exercer sua individualidade e espontaneidade em seu modo de agir. As atividades aprimoram as qualidades das crianças, cujo desenvolvimento é dificultado pela formalidade da sala-de-aula, sendo oportunas nos espaços amplos, se dimensionadas através dos exercícios corporais que proporcionam vigor, prazer e prontidão de movimentos.

Azevedo (1960) destaca que, até o final do século XIX, perdurou a antiga pedagogia que se opunha ao estudo do jogo, ao preferir o silêncio e a imobilidade dos movimentos, ao invés de gritos de alegria, isso porque ignorava a fisiologia e a psicologia da criança. Por sua vez, a nova concepção de educação reconhece que a criança tem, antes de tudo, necessidade de ar livre, de movimento e de alegria.

2.4.4. O crescimento físico-hereditário

Na segunda lição da segunda parte do livro de Helvécio de Andrade, temos a exposição sobre: “Crescimento físico-hereditário”, e evidencia o entendimento do autor de que o início do século XX é um momento que compreende novos procedimentos e espaços para a Pedagogia, tornando seu estudo metódico, firmado em bases científicas ou, mais especificamente, em disciplinas auxiliares que oferecem referências diferenciadas para o preparo do professor. E argumenta:

Antigamente o professor era tudo, a criança nada ou alguma coisa que o mestre devia moldar à sua imagem e semelhança.

Em absoluto, esta noção é falsa e prejudicial ao ensino. Certo, o professor deve ter, além do preparo intelectual conveniente, qualidades morais que o recomendam.

Mas importa saber que este preparo tem de exercer-se sobre crianças de naturezas diversas, que o professor tem de educar e instruir (ANDRADE, 1913, p.53).

O exposto sustenta-se na assertiva de que, entre as crianças, a natureza varia segundo suas condições orgânicas, o que implica reconhecer que o aprendizado de cada uma é distinto, devendo os métodos de ensino acompanhar tal entendimento. Nessa perspectiva,

um conhecimento é fundamental – o da Pedologia – que, para Helvécio de Andrade, representava o estudo experimental da criança sob dois pontos de vistas: o físico e o psíquico, subordinando-se o ensino às necessidades da criança.

O empreendimento educacional, segundo esses pressupostos, deve contar com os esforços do professor na escola, dos pais na educação familiar e, ainda, ter participação indispensável do médico. A finalidade é favorecer o desenvolvimento físico e mental da criança por meios adequados. Considerando-se que determinados fatores incidem nesse processo, um deles é a hereditariedade, o que inclina o indivíduo a apresentar características semelhantes às dos pais. Mas essa predisposição não é absoluta, sujeita-se a interferências externas, podendo, assim, ser modificada, corrigida pelos modos de vida, pela educação ou condição social. “O desenvolvimento individual faz-se pela adição constante de partes novas às partes já existentes e pelas modificações anatômicas que estas adições produzem” (Idem, p.55).

O autor, em sua exposição, suscita a questão da maneira de entender a criança e aproxima-se da compreensão que procura identificar as singularidades do seu desenvolvimento:

A criança não é como se supõe um homem em miniatura. Tanto física como mentalmente, a criança constitui um tipo especial, que devemos conhecer minuciosamente.

A passagem da infância à adolescência e desta à idade adulta não é uma simples ampliação.

O crescimento faz-se por fases de aceleração e retardamento, que muito influem na constituição mental da criança. (Idem, p.56).

As peculiaridades infantis exigem intervenções e procedimentos singulares, definidos segundo o nível de desenvolvimento da criança. Assevera Helvécio de Andrade:

A necessidade de estudar e medir este desenvolvimento impõe-se ao educador, seja mestre, seja pai, e consegue-se por meio da antropometria escolar, com o fim de conhecer as crianças normais e as atrasadas.

E estudando estas diferenças que pode graduar os estudos e exercícios escolares (Idem, p.56).

Nessa investigação, para Helvécio de Andrade, vários dados são essenciais. Assim, determinadas medidas revelam as alterações referentes ao crescimento da criança, tais

como a de sua estatura e as de seu tórax como meios de avaliar seu desenvolvimento físico, a medida da circunferência de sua cabeça etc. Com um dinamômetro é possível aferir o grau de sua força muscular. As informações dessa ordem associam-se outras como sexo, raça, clima e alimentação. Em suas considerações, ressalta o autor que “a degeneração física está em estreitas relações com a pobreza, e que as más condições sociais deprimem o desenvolvimento mental” (Ibidem, p. 58).

Convém lembrar que, no Brasil, a Antropometria teve uma influência significativa na constituição do campo da Educação Física, principalmente quanto aos encaminhamentos metodológicos. Petroski (1995) ressalta que o avanço da Antropometria aconteceu no final do século XIX e início do XX, quando foram definidos e estudados pontos anatômicos que, discutidos e padronizados, passaram a servir às práticas antropométricas. Um dos encargos do profissional de Educação Física ao longo dos anos, no meio escolar, é a mensuração e avaliação do desempenho dos alunos nas atividades físicas, sendo elas realizadas com referência em medidas antropométricas.

Helvécio de Andrade, em seu trabalho, ainda não visualiza a figura do professor de Educação Física, uma vez que, em seu tempo, essa era uma profissão que estava por se constituir. Todavia, pode-se observar sua preocupação relacionada à fidedignidade das investigações no estudo da criança e, conseqüentemente, a importância dos procedimentos por meio da Antropometria. Entretanto, na terceira lição, que trata dos métodos apropriados para esses estudos, ele defende que uma das condições para se realizarem as observações relacionadas às crianças é a presença de especialista ou de pessoa com tenha hábito nesses estudos. Esse profissional garantiria isenção de erros de apreciação, pois, com ela, se pretende a identificação da capacidade físico-mental e de possíveis anomalias para , com segurança, se definirem as aplicações pedagógicas necessárias e, provavelmente, exequíveis

Consoante suas palavras, os principais fatores do desenvolvimento mental das crianças são os jogos, a imitação e o interesse. Ao presente estudo, considerando-se seus objetivos, interessam, em particular, os jogos, porque diretamente circunscritos à Educação Física. Nessa questão, ele toma, como ponto de partida, dois princípios que devem ser considerados, *a priori*, no estudo dos fatores do desenvolvimento mental da criança:

1º O crescimento mental da criança é qualitativo e quantitativo, e faz-se por fases de aceleração e de afrouxamento. Quantitativo no sentido de quantidade de conhecimentos adquiridos pela criança e de sua atividade psíquica, qualitativo no sentido de que as diferentes funções mentais só gradualmente atingem à maturidade.

2º Todo ensino e toda educação devem obedecer à evolução física e psíquica da criança (ibidem, p. 63).

A importância dos jogos está não só no fato de ser resultado da atividade infantil, mas de estimulá-la. Já ocorrem quando se dá o primeiro sinal de desenvolvimento da criança, no momento em que ela começa a agir, manifestando suas disposições e aptidões. Helvécio de Andrade coloca que os jogos não são apenas distrações, recreio, são necessidades inatas da criança, meios de expansão dos sentidos e das forças físicas nascentes. Por preceder as atividades mais sérias, são exercícios preparatórios para as ocupações da vida. Atendem a uma diversidade de finalidades que derivam de classificações distintas. Entretanto, o autor prefere Claparède, que classifica como afetivos, os jogos os que exercitam a atenção e os artísticos. Sua maior influência na educação acontece no período da primeira infância, aprontando as crianças para as futuras atividades escolares. Manacorda (1992), na relação educação-sociedade, destaca dois aspectos fundamentais para a prática e a reflexão pedagógica moderna: um, o trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que ganhou um lugar especial, a “escola”, em referência aos adultos; o outro, a descoberta da Psicologia Infantil para responder às necessidades e exigências “ativas” da criança. Neste estudo, dar-se-á prioridade à Psicologia como meio de intervenção no mundo infantil e, conseqüentemente, de educação das crianças. Nesse sentido, a Psicologia Infantil legitima-se no meio educacional quando:

[...] exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização (MANACORDA, 1992, p. 305).

Cabe ressaltar que Helvécio de Andrade, como intelectual que participava da organização da educação sergipana, no início do século XX, procurava a consonância com os ideais, então correntes, da Pedagogia Moderna. Com efeito, suas discussões, em torno da renovação da educação no Estado de Sergipe, centravam-se na relação entre Pedagogia e

Psicologia. Nessa perspectiva pedagógica, uma nova escola era concebida, valorizando-se temas como o jogo, a educação dos sentidos, a vontade e o interesse da criança, entre outros mais, constituindo-se eles como novos elementos educativos.

2.4.5. Higiene escolar

Na segunda lição da quarta parte de seu livro, temos discussão acerca da: “Situação e construção da escola”, na qual Helvécio de Andrade adota uma concepção de higiene que, em seu entender, é clássica: a arte de conservar e defender a saúde. Na defesa da saúde, devem ser empregados todos os meios aconselhados pela Ciência para evitar as moléstias. Eles são individuais, quando se referem à alimentação, ao vestuário e ao modo de vida de cada pessoa; coletivos, quando se referem ao clima, à habitação e às medidas sanitárias.

Como questão primordial na escola, deve-se considerar a higiene infantil propriamente dita, pois acredita ser um “dever patriótico das nações pôr em prática todos os meios capazes de preservar a criança das causas de enfraquecimento físico e mental” (ANDRADE, 1913, p.112). Para o autor, uma tarefa é fundamental: a ação conjunta do pedagogo e do higienista no processo educacional, observando-se os cuidados respectivos às idades dos alunos. Destaca, também, a função dos pais nesses aspectos, ressaltando que a missão da mãe e do pai relativamente a essa obrigação resguarda a especificidade de cada um.

A higiene, por ser considerada uma matéria de primeira ordem no ensino público, não deve limitar-se à fiscalização da saúde dos alunos nas escolas, mas estender-se às prescrições que definem os padrões para a construção de prédios escolares, submetendo-se a um médico, até mesmo o terreno e o plano de obra da edificação, para que ele tudo aprecie, e emita seu parecer. Helvécio de Andrade relaciona alguns requisitos que devem ser atendidos no planejamento das habitações escolares: construções em terreno seco; janelas altas e amplas para a ventilação; as salas-de-aula retangulares, medindo 7 x 10 metros, com quatro a cinco metros de altura, cada uma com a capacidade para comportar, no máximo, 50 alunos e localizadas em pavimentos térreos; presença de lavabos devidamente

aparelhados, segundo as leis sanitárias; localização nas áreas centrais dos povoados e dos bairros populosos, embora afastadas dos pontos de maior movimento. Quanto aos espaços para as aulas de Educação Física e recreio, observa:

As escolas deverão ter áreas ou pátios de recreio ao ar livre havendo sítios abrigados para dias chuvosos. Nestas áreas serão construídos galpões de 20 metros sobre 10 metros para os exercícios físicos e ginásticos (Ibidem, p.113).

Outras prescrições são enunciadas nesta parte do livro: na terceira lição, sobre ventilação, iluminação e asseio nas aulas; na quarta lição, sobre mobílias, atitudes e posições; na quinta lição, sobre as moléstias que se contraem nas escolas e, na sexta lição, sobre moléstias que se propagam na escola.

Helvécio de Andrade, como professor nomeado da Escola Normal de Sergipe, comprometia-se com um projeto modernizador para a educação sergipana. Esse projeto se exprimiria no prédio da referida instituição, então recém-inaugurado, construído e mobiliado segundo os preceitos mais modernos da época, condizentes com a proposta que se implantava, atendendo-se, inclusive, às prescrições da higiene escolar. Todavia, quanto à Educação Física, um dos elementos do projeto educativo que substanciou a construção da escola, evidenciava contradições entre o que foi formulado e o que foi concretizado. O relatório sobre a instrução pública de 1915, redigido por Helvécio de Andrade, apresenta alguns indícios nesse sentido, quando se refere à situação do prédio da Escola Normal:

O edifício da Escola Normal, além dos reparos urgentes de que carecem as cúpulas, precisa ser completado com a construção de um salão na ala do poente, de um galpão que sirva de sala de ginástica, e com mobiliamento do salão nobre (ANDRADE, 1915)⁴.

Presume-se que o espaço destinado às aulas de Educação Física foi projetado, mas, por alguma circunstância, não foi construído, provavelmente por falta de recursos financeiros ou, mesmo, de dotação orçamentária.

⁴ Relatório ao Exmo. Sr. General-Presidente do Estado, em 30 de julho de 1915, pelo Dr. Helvécio de Andrade – Diretor Geral Interino da Instrução. Aracaju: Typ.do Estado de Sergipe, 1915.

Azevedo (2003), em seu estudo sobre a implantação de grupos escolares em Aracaju, registra que eles foram instituições modelares, com todo o respaldo do Estado, usufruindo posições melhores do que outras instituições e, apesar disso, enfrentaram inúmeras dificuldades, e um dos problemas encontrados foi a manutenção dos prédios. Mas a autora vê com positividade os grupos escolares como instituições que mudaram a face do ensino primário em Aracaju. No início do século XX, a sociedade sergipana passa a identificar a escola como um lugar próprio, de atividades específicas, uma referência viva na comunidade.

Com relação à Educação Física, pode-se considerar que, mesmo não estando nas prioridades das construções prediais daquela época, ela foi, integralmente, parte essencial dos projetos para os aprimoramentos da escola, dado o destaque que merecia na proposta educacional que estava sendo implantada.

Cabe destacar que um espaço fértil despontou para o estudo pretendido, em virtude do contexto das discussões travadas, quando, na definição do programa da cadeira de Pedagogia para o ensino normal, são estabelecidas referências no campo pedagógico que têm desdobramentos nas relações da disciplina com a Psicologia. Essas discussões, em sua época, despertaram a atenção de muitos, tanto pelas convergências como pelas divergências levantadas. Essas ficaram conhecidas pelo espaço que ocuparam e pela forma como ocorreram os debates.

Um dos debatedores de Helvécio de Andrade foi Ávila Lima. A polêmica acirrada entre os dois ficou registrada numa série de artigos de 1914. Inicia-se com a análise de Ávila Lima, que foi publicada em doze artigos no jornal “Diário da Manhã”, sob o título “Críticas e ensaios de psicologia pedagógica”. Segue-se a refutação de Helvécio de Andrade, em dezoito artigos publicados em “O Estado de Sergipe” e, como réplica de Ávila Lima, uma nova série de artigos, 18 ao todo, publicados no “Diário da Manhã”.

A obra de Helvécio de Andrade, *Curso de Pedagogia – lições práticas elementares da Psicologia, Pedologia, Metodologia e Higiene Escolar, professoradas na Escola Normal de Aracaju*, considerando-se o momento em que foi produzida e o fato de estar intimamente ligada a uma proposta educacional, do início do século XX, para Sergipe,

muito se destaca pelos aspectos e perspectivas que se revelam essenciais ao exame de nosso objeto de estudo: a Educação Física como um espaço específico, sua construção e transformações no âmbito da escola, no ensino elementar.

A discussão da importância de investir na criança seguia uma trilha aberta por partidários da nova pedagogia, que tinham na Psicologia Infantil e na Didática pontos pre-cípuos para sua intervenção. No contexto brasileiro, as implicações dessa discussão começaram a ocorrer em meados do século XIX, passando a representar um imaginário de renovação pedagógica em vários âmbitos, argumentando-se pela centralidade da criança nas relações de aprendizagem, pelo respeito às normas higiênicas, pelo disciplinamento do corpo do aluno e de seus gestos. A tais modificações se acrescentaram cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar e de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003).

Uma proposta afinada com essa concepção educacional deveria levar em conta um conjunto de disciplinas e atividades que antes eram consideradas de valor secundário pela educação convencional. Nesse redimensionamento, “o corpo e o espírito devem ser objeto da mesma solicitude e que o ser humano deve ser completamente desenvolvido” (SPENCER, 1903, p. 78). As preocupações estariam centradas num encaminhamento educacional que deu exclusividade ao desenvolvimento do espírito, em detrimento dos “interesses do corpo”.

O que Spencer e outros intelectuais do seu tempo queriam despertar era a atenção para os equívocos que seriam gerados, se o processo educacional não fosse bem conduzido, ou seja, se não atendessem às exigências sociais da época. Segundo esse pressuposto, Spencer adverte que o “bom êxito neste mundo [moderno] depende mais da energia do que dos conhecimentos adquiridos”; que apenas a sobrecarga num aspecto educacional, o trabalho intelectual, significa a derrota, a ruína da constituição do processo educacional. A força de vontade, a infatigável atividade e o vigor físico seriam fundamentais para o processo em si, podendo até compensar, em grande latitude, importantes lacunas da educação (Ibidem).

Os aspectos envolvendo essas argumentações se agregam à idéia de que a educação recebida pelo indivíduo tem implicações diretas em sua atuação como cidadão, em suas funções sociais, no seu papel a desempenhar, tendo-se em conta que sua vida se reflete nas várias instituições sociais e que as necessidades da sociedade estavam se configurando sob novos padrões.

Duas ordens gerais foram seguidas pelos defensores dessas argumentações, no Brasil. Uma delas é a que leva à perspectiva didática, harmonizando-se em função de um ensino que expressa, na corrente a favor do método intuitivo, o caminho metódico para a educação dos sentidos, a educação através das coisas e da experiência (VALDEMARIM, 2004). A outra é a dimensão produzida pela confiança no conhecimento científico que, através dos princípios e ordenamentos advindos da Medicina e da Higiene, estabelecem padrões norteadores para diversas atividades na sociedade que se pretendia constituir e, nesse sentido, estão as questões referentes ao trato com o corpo.

Na perspectiva didática, revelam-se algumas características atinentes à condução de atividades associadas a elementos imprescindíveis a determinadas estratégias empregadas. Atividades como a música, o desenho, a ginástica, os jogos, o canto, a dança, os trabalhos manuais, constituem um universo que possibilita à criança, o exercício de cada um de seus sentidos, buscando-se elementos que lhe despertem a atenção, o prazer, o interesse e a simpatia pelos estudos. A acentuação da importância da criança, de seus interesses, experiências e atividades podem ter um valor sugestivo, na medida em que ela pode ser perspectiva do novo, de um projeto em construção.

Esse expediente, uma vez ampliado, passa a ter valia no contexto em que os intelectuais brasileiros formulavam suas propostas. Envoltos em um pressuposto de natureza filogenética, o de que o indivíduo recapitula a história da espécie, admitiam que um povo há de recapitular também a história de outros povos, cujo conjunto constitui a evolução da humanidade. Esse universalismo determinava um caráter prospectivo dispersado nas discussões, nos projetos da época, das vertentes cientificistas liberais, como já foi apontado em capítulo anterior (BARROS, 1986). Dessa forma, evidenciam-se certas implicações, como o lugar que toma a educação, sua relevância e prioridade no projeto republicano, a função da escola primária, os estágios elementares da formação de um cidadão. A infância

passa a ter nova significação por ser a fase do desenvolvimento humano que se caracteriza pela precocidade e pela plasticidade, e por ser passível de sofrer as conseqüências da formação de hábitos e de comportamentos adquiridos .

A Medicina e a Higiene, como instrumentos da Ciência, determinariam os critérios de julgamento a serem impostos à realidade nacional. Com efeito, discutiram a validade das instituições, os ideais sociais, políticos e pedagógicos daquele momento. A partir de um diagnóstico realizado, a tarefa científica seria reagir diante da realidade do país, propondo intervenções para a reforma intelectual e moral da sociedade, criando um tipo superior de civilização.

No Brasil, diversas propostas de renovação cultural buscavam inspiração nas filosofias progressivistas da História e, em vista da insistência na identidade humana e no determinismo histórico universal, tais propostas foram valiosas, contribuindo para minimizar o pessimismo diagnosticado, em referência à realidade do país. A postura científica procurava compreender que o atraso, a miséria e a fraqueza não eram marcas inarredáveis da realidade brasileira, não eram reflexos, puros e simples, do meio geográfico e cultural, muito menos da “raça”, era sim uma fase passível de superação pelo trabalho e pela educação (BARROS, 1986).

Com a República, uma configuração de forças políticas ascende à cena. Intelectuais que vinham analisando as mazelas da realidade educacional brasileira, ganhavam espaços no novo regime como sujeitos políticos e participavam da discussão e elaboração de inúmeras reformas implementadas no período. No próximo capítulo, deter-nos-emos nos desdobramentos desse processo nos regulamentos da instrução pública do Estado de Sergipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar que, a partir de determinado momento da História, a Educação Física passou a ser considerada como um hábito fundamental à incorporação do homem no mundo contemporâneo. A prática regular de exercício físico, o sono regular, a alimentação balanceada, o asseio pessoal, a disciplina, as condutas de sociabilidade, entre outros, foram considerados cuidados necessários ao indivíduo sadio, apto para a cidadania. Na escola, esses hábitos passaram a ser transmitidos através de preceitos pedagógicos. Fizemos questão de ressaltar a historicidade da Educação Física, destacando suas relações com a escolarização moderna e desta com a sociedade burguesa.

No encerramento deste trabalho, é importante considerar as implicações decorrentes da introdução da Educação Física no ensino primário sergipano, durante a Primeira República. No caso, um aspecto a ser considerado é o âmbito em que ela deveria ocorrer primeiramente – o espaço privado, o do convívio familiar –, delineando-se pressupostos e procedimentos para os pais educarem os filhos. Era uma das respostas daquele momento aos anseios renovadores que, confrontados com o atraso social, muito acentuavam a importância da educação como requisito primeiro para atender o imperativo de formar a conduta das pessoas, ajustando-as às necessidades da vida moderna, segundo os padrões europeus.

Como a Educação Física agrega funções que a orientação doméstica não podia contemplar, a intervenção educativa recomendada expandia-se para o âmbito público, mediante a educação escolar. Nesse espaço, seguia ordem variada de argumentos, sobressaindo-se, em referência à instituição escolar, os que recomendassem métodos, locais, instrumentos e outros meios adequados à intervenção, de forma fundamentada e específica. Entre eles, estão os argumentos científicos que procuravam exaltar o valor da Educação Física no preparo para a vida moderna e denunciavam a ineficácia de uma tradição educativa que a desconsiderava em se tratando de formação humana.

Na mesma confluência, estavam as crescentes tendências educacionais formuladas segundo os princípios advindos da psicologia que eram dirigidas, principalmente, para o

melhoramento dos métodos de ensino, do preparo dos professores e para a vulgarização de um conceito mais amplo da natureza da educação. Decorria daí um movimento de afinidade com a infância, em que se procurava o conhecimento da criança, interesses e aptidões infantis, centrando sua ênfase na educação elementar. Todos os aspectos da educação estão intimamente relacionados, e a educação física é um dos elementos que compõem a base da obra educativa. Neste sentido, a educação física e, principalmente, a educação escolar têm o propósito não só de melhorar a condição física das crianças e assegurar o pleno desenvolvimento de sua saúde e vigor, mas também de contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade mental e a formação de seu caráter.(Luzuriaga, 1961).

Investigaram-se os espaços ocupados pela Educação Física no ensino primário da época, podendo-se observar como ela se tornou objeto do debate de intelectuais, cujas propostas educacionais a incluíam, segundo as exigências do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Foram consideradas, também, as medidas prescritas pelo governo do Estado de Sergipe ao regulamentar a questão da Educação Física nas escolas, considerando-se a conjuntura política em que foram instituídas e os encaminhamentos então estabelecidos.

Em relação à Educação Física, as propostas analisadas desenvolvem-se entre duas argumentações: uma sustenta que a disciplina deve permitir o livre desenvolvimento da criança e de suas potencialidades, oportunizando-lhe movimentos que aperfeiçoem seu organismo, bem como proporcionam o exercício adequado de seus sentidos; a outra assevera que a Educação Física deve, ao favorecer o desenvolvimento da criança, direcionar seus instintos e seus interesses através de preceitos condizentes e possibilitar-lhe a aquisição de uma conduta adequada ao convívio social. Ainda que sejam propostas distintas, suas argumentações nem sempre se confrontam, podendo ser complementares em alguns casos. Ademais, identificamos que a argumentação do livre desenvolvimento se inclinaria para uma perspectiva educacional de confiança na sociedade industrial, ajustada à abertura e à dinâmica da burguesia liberal.

Em outro sentido, estaria um posicionamento inclinado à perspectiva que ainda considera a tradição, o legado do passado. Dessa forma, temos os autores brasileiros que pro

curavam em suas formulações pensar o Brasil discutindo a herança cultural provinda de séculos de escravismo, do regime monárquico e da colonização lusitana e a educação promovida por este ambiente em que o trato com o corpo tem implicações diretas, expressas na aversão ao trabalho corporal e ao esforço físico.

A documentação investigada evidenciou que em Sergipe, inicialmente, a Educação Física foi temática que ganhou concepções alargadas nas discussões. Isso se deu a partir da necessidade de responder às circunstâncias da inovação pedagógica que então se difundia, lançando mão de uma proposta educativa integral: física, moral e intelectual. Num momento posterior, os entendimentos sobre a Educação Física atêm-se a um conteúdo que passa a compor o programa do ensino primário sergipano e vai incorporar as exigências de um encaminhamento metodológico específico e conseqüente, prevendo-se, inclusive, a qualificação dos professores para melhor aproveitamento desse conteúdo.

Percebe-se, a partir dos regulamentos analisados, que as propostas para a Educação Física contemplam ambos os momentos, de forma tal que aparecem entrelaçados. Constatou-se o entusiasmo com as propostas de Educação Física, primeiramente nos atos normativos ligados à instituição do regime republicano brasileiro, verificando-se, todavia, que pouco sucesso foi obtido no enfrentamento das idéias resistentes e da falta de condições concretas para sua sustentação. O que se efetivou, de fato, foi um reordenamento de forças conservadoras em que, no tocante à Educação Física, nenhuma proposta digna de nota desenvolveu, atendo-se, tão-somente, à contemplação breve e indireta de sua especificidade.

Encerrado esse período, em especial na administração de Rodrigues Dória, começa a ser definida uma proposta para a Educação Física que, nos regulamentos educativos sergipanos, é expressa mediante propósitos por um alinhamento com as propostas já implantadas nos estados da região Sudeste, principalmente em São Paulo. Objetivava-se, em Sergipe, uma ação mais incisiva para a implementação das propostas educacionais, expectativas que não se efetivaram, devido a certas adversidades incontornáveis, principalmente à falta de recursos orçamentários do Estado.

Apesar da fragilidade comprometedora da ação do Estado, a proposição da Educação Física na norma educacional sergipana foi efetiva, observando-se, a partir dela, a ginástica como prática obrigatória nas escolas, sendo um dos itens para a inspeção escolar, e o estabelecimento de determinações quanto ao trato metodológico no programa da matéria. Quanto à atuação do poder público estadual, podemos verificar que se procurava encaminhar um ajustamento de Sergipe aos moldes da modernização do país. Porém, é bem oportuno considerar:

No emaranhado dos desafios que compõem e descompõem o Brasil como nação, as produções científicas, filosóficas e artísticas podem revelar muito mais o imaginário do que a história, muito menos a nação real do que a ilusória. Mas não há dúvida de que a história seria irreconhecível sem o imaginário. Alguns segredos da sociedade se revelam melhor precisamente na forma pela qual ela aparece na fantasia. Às vezes, a fantasia pode ser um momento superior da realidade (IANNI, 1996, p.48).

A Educação Física, pelo observado no contexto educacional sergipano, era muito menos do que se desejava ou do que poderia ter sido realmente. Ela se associava a um conjunto de aspirações, num momento em que havia uma sociedade ansiosa por uma situação mais desenvolvida, republicana, democrático-burguesa, mas que não se desarraigava de uma tradição fortemente consolidada, mantendo uma estrutura sobremaneira arcaica, contrária aos tão defendidos “novos tempos”.

As normas, certamente, possuem um aspecto positivo que lhes é inevitável. Segundo Barros (1986, p. 11), “as idéias que se exprimem em lei não têm por função, simplesmente, consagrar a situação presente: a lei é ‘educadora’, exprime um ideal ainda irrealizado e deve ser uma das forças a trabalhar sua realização”.

No caso do quadro educacional sergipano da época estudada, evidencia-se um distanciamento entre o “dever ser” dos regulamentos e a realidade, constatando-se que os regulamentos não apenas se antecipavam aos fatos, anunciando novos tempos e buscando a escola do futuro, mas ignoravam-nos e apenas semeavam esperanças. Confirma-se, assim, uma profunda contradição entre a realidade e a ação possível, e o discurso e a formalidade dos atos normativos que aconteceram no Estado de Sergipe nos anos pesquisados.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, v. IV, 1982.
- AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido – tempo, vida e obra de Manoel Bomfim**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed.UFMS; Campins, SP: Autores Associados, 2001.
- ANDRADE, Helvécio de. Sobre a nova cadeira de Pedagogia da Escola Normal. **Correio de Aracaju**, 1,6,8,10,13,15,17 dez.1911.
- _____. **Curso de Pedagogia**. Aracaju: Typ.Popular, 1913.
- AVÉ-LALLEMENT, Robert. **Viagens pelas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe: 1859**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980.
- AZEVEDO, Crislane B. **Nos majestosos templos da sabedoria: a implantação dos grupos escolares em Aracaju**. 2003.131f.Monografia(Departamento de História) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2003.
- AZEVEDO, Fernando. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1960.
- _____. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. (Série IV - Actualidades Pedagógicas – v. I).
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. In. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde, 1946, v.X.1883, t.II.
- BARROS, Roque Spencer Maciel. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Edusp, 1986.
- BLOCH, March. **Introdução à História**. 4. ed.Sintra: Europa-América, s.d.
- BOMFIM, Manoel. **Lições de Pedagogia – teoria e prática da educação**. 3ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1926.
- _____. **América Latina – males e origem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BONORINO, Laurentino Lopes, MOLINA, Antonio de Mendonça, MEDEIROS, Carlos Marcino de. **História da Educação Física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.

- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed.Unijui, 1999.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CÂNDIDO, Antonio. José Veríssimo e a educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 abr.1957. Suplemento Literário. p. 4.
- CANO, Wilson. **Base e superestrutura em São Paulo: 1886-1929**. In: LORENZO, Helena Carvalho e COSTA, Wilma Peres da (org). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Fundação Editoa UNESP, 1997.
- CARONE, Edgar. **A República Velha – II Evolução Política(1889-1930)**. São Paulo: Difel, 1983.
- CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar(org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRESPO, Jorge. A formação dos professores de educação física: alguns dados históricos. **Ludens**. Lisboa, n.1(1), 1976, (s.p.).
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar S. **Estado, Educação e Hegemonia: reflexos da pedagogia experimental na Educação Física em Sergipe(1947-1951)**. 2003.147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão.
- DANTAS, José Ibarê C. **O Tenentismo em Sergipe**. 2.ed. Aracaju: Gráfica Editora J.Andrade Ltda, 1999.
- _____. **Os partidos políticos em Sergipe (1889-1964)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

DAOLIO, Jocimar et al. Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento. In: GOELLNER, Silvana. V.(org). **Educação Física/Ciências dos Esportes: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: CBCE, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L.M.(Org). **Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a História da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA NETO. Amarílio. **A Formação Política do Professor de Educação Física**. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Núcleo de Pós-graduação em educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

_____. O estado da arte da pesquisa na história da educação física no Brasil. **Ensaio: Educação Física e Esporte**. Vitória, v. II, p. 59-79, 1994.

_____. **A pedagogia no Exército e na escola: a educação física brasileira(1880-1950)**. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba.

FRAGO, Antonio Viñao. **História da Educação e História Cultural: possibilidades, problemas e questões**. (tradução- Sergio Castanho), Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, s.d. 22p. (Mimeo)

GOELLNER, Silvana. V. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da escola à caserna**. 1992. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G.(org) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A sementeira do provir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p. 99-117, jan/jun 2000.

GRUNENVALDT, Ana Carrilho R. **A Educação Física, as Normalistas e as Professoras: A Educação Física na Escola Normal de Sergipe**. 1999. Dissertação(Mestrado em Educação Física) – Núcleo de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

GRUNENVALDT, José Tarcisio. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o projeto de uma época**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

GUARANA, Armindo. **Diccionario Bio-Bibliographico Sergipano**. Rio de Janeiro: Pongueti & C, 1925.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

IGLESIAS, Francisco. **Trajetória política do Brasil - 1500-1946**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

LACKS, Solange. **Educação Física Escolar: um estudo de caso**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1994.

LOURENÇO FILHO. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade com base na questão educacional**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

MANGUEIRA, Francisco Igor O. **Colégio Tobias Barreto: Escola ou quartel? (1909-1946)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

MELO, Victor Andrade. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MENEZES, José Américo. **Escola de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe: uma possível história**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo/ 1876-1994)**. São Paulo: Unesp, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/USP, 1976.

_____. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris(org). **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano**. São Paulo, v.2, Difel, 1985.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. do. **Pedagogia Liberal Modernizadora**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

NUNES, Clarice. A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 18/19, p.6-15, dez/1993-jul/1994.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Manoel Bomfim: pioneiro de uma ideologia nacional. In: BOMFIM, Manoel. **O Brasil na América – caracterização da formação brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. **Legislação e Educação: o ideário reformista do ensino primário em Sergipe na Primeira República – 1889/1930**. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Lúcia L. Questão nacional na Primeira República. in: LORENZO, Helena C. e COSTA, Wilma P. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAGNI, Pedro Ângelo. **História da Educação Física no Brasil: notas para uma avaliação**. In: FERREIRA NETO et alli(Org). **As Ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

PENNA MARINHO, Inezil. O Método Nacional de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano II, p.27-28, maio, 1945.

_____. **Sistemas e Métodos de Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1975.

_____. Conceitos e métodos de Educação Física dominantes no Brasil durante o século XX, até a adoção do Método Francês. **Revista Brasileira de Educação Física**, n. 23, ano II, p.2-10, dez. 1945.

_____. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Brasil, s/d.

_____. **Rui Barbosa: Paladino da Educação Física no Brasil**. Brasília-DF: Horizonte, [198?].

_____. **Contribuição para a História da Educação Física no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

PETROSKI, Edio Luiz. Cineantropometria: caminhos metodológicos no Brasil. In: FERREIRA NETO, A., GOELLNER, S.V., BRACHT, V. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares**. Campins, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PLANCHARD, Emile. **A Pedagogia Escolar Contemporânea**. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1946.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

RAMOS, Jair J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e ilusão liberal**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

RELATÓRIO Geral do Diretor Interino da Instrução Pública do Estado de Sergipe, A.Avila Lima, Aracaju, 1914.

RELATÓRIO do Diretor Interino da Instrução Pública do Estado de Sergipe, Helvécio de Andrade, Aracaju, 30/07/1915.

RIBEIRO, Darcy. Manoel Bomfim, antropólogo. In: BOMFIM, Manoel. **América Latina – males e origem**. 4.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil(1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil: 1888-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTIN, Silvino. **Educação Física outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Palestra de Abertura do I Seminário Estadual do Grupo de Estudos Pesquisa, Sociedade e Educação no Estado Sergipe, Aracaju, 1996. Comunicação pessoal.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In. SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Intelectuais, pedagogia e Educação: Contribuição de Rui Barbosa, Manoel Bomfim e Fernando de Azevedo. In. FERREIRA NETO, A.(org). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: Proteoria, v.6, 2001.

SERGIPE(Estado). Presidente do Estado(1908-1911- José Rodrigues de Costa Dória). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado, em 15 de março de 1910, pelo Presidente do Estado Dr. José Rodrigues da Costa Doria**. Aracaju: Typ. d’o Estado de Sergipe, 1910.

_____. Presidente da Província (1888: Vital). **Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Sergipe em 3 de abril de 1888 pelo Dr. Olympio M. dos Santos Vital**. Aracaju: Typ.da Gazeta do Aracaju, 1888.

_____. Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do inicio da República ao anno 1898. **Decreto n. 30** de 15 de março de 1890. Aracaju: Typ.d’O Estado de Sergipe, I volume, 1899.

_____. Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do inicio da República ao anno 1898. **Decreto n. 96** de 10 de dezembro de 1890. Aracaju: Typ.d’O Estado de Sergipe, I volume, 1899.

_____ Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do início da República ao ano 1898. **Decreto n. 05** de 20 de agosto de 1891. Aracaju: Typ.d'O Estado de Sergipe, I volume, 1899.

_____ Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do início da República ao ano 1898. **Lei n. 05** de 26 de setembro de 1891. Aracaju: Typ.d'O Estado de Sergipe, I volume, 1899.

_____ Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do início da República ao ano 1898. **Decreto n. 45** de 19 de janeiro de 1893. Aracaju: Typ.d'O Estado de Sergipe, II volume, 1900.

_____ Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do início da República ao ano 1898. **Lei n. 107** de 05 de dezembro de 1894. Aracaju: Typ.d'O Estado de Sergipe, III volume, 1900.

_____ Compilação das Leis, Decretos e Regulamentos do Estado de Sergipe – do início da República ao ano 1898. **Decreto n. 231** de 09 de julho de 1897. Aracaju: Typ.d'O Estado de Sergipe, III volume, 1900.

_____ Constituição do Estado - Leis e Decretos do Ano 1901. **Decreto nº 501** de 05 de agosto de 1901. Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1903.

_____ Presidente do Estado(1899-1902): Campos) . **Mensagem enviada à Assembléia Legislativa de Sergipe em 07 de setembro de 1901 pelo Presidente do Estado Monsenhor Olimpio Campos.** Aracaju: Typ'd'oEstado de Sergipe, 1901.

_____ Presidente do Estado(1905-1908: Campos). **Mensagem enviada à Assembléia Legislativa em 07 de setembro de 1908 pelo Desembargador Guilherme de Souza Campos.** Aracaju: J. Costa, 1908.

_____ Presidente do Estado(1908-1911- José Rodrigues de Costa Dória). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado, em 07 de setembro de 1910, pelo Presidente do Estado Dr. José Rodrigues da Costa Doria.** Aracaju: Typ. d'o Estado de Sergipe, 1910.

_____ Coleção de Leis e Decretos de 1911. **Decreto n. 563** de 12 de agosto de 1911. Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1911.

_____Presidente do Estado(1908-1911- José Rodrigues de Costa Dória). **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado, em 07 de setembro de 1911, pelo Presidente do Estado Dr. José Rodrigues da Costa Doria.** Aracaju: Typ. d'o Estado de Sergipe, 1911.

_____Coleção de Leis e Decretos de 1912. **Decreto n. 605** de 24 de setembro de 1912. Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1912.

_____Coleção de Leis e Decretos de 1914. **Decreto n. 663** de 28 de julho de 1914. Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1914.

_____Coleção de Leis e Decretos de 1915. **Decreto n. 587** de 09 de janeiro de 1915. Aracaju: Imprensa Oficial, 1918.

_____Coleção de Leis e Decretos de 1916. **Decreto n. 630** de 24 de abril de 1916. Aracaju: Imprensa Oficial, 1917.

_____Coleção de Leis e Decretos de 1917. **Decreto n. 648** de 1º de fevereiro de 1917. Aracaju: Imprensa Oficial, 1918.

_____Presidente do Estado (1918-1922: Pereira Lobo). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 07 de setembro de 1920, ao instalar –se a 1ª sessão ordinária da 14ª legislatura, pelo Presidente do Estado José Joaquim Pereira Lobo.** Diário Oficial do Estado de Sergipe, 11 de setembro: 1920.

_____Leis e Decretos do Estado de Sergipe de 1921. **Decreto n. 724** de 29 de outubro de 1921. Aracaju: Imprensa Oficial, 1928.

_____Leis e Decretos do Estado de Sergipe de 1923-1924. **Decreto n. 852** de 30 de outubro de 1923. Aracaju: Imprensa Oficial, 1929.

_____Leis e Decretos do Estado de Sergipe de 1923-1924. **Decreto n. 867** de 11 de março de 1924. Aracaju: Imprensa Oficial, 1929.

_____Leis e Decretos do Estado de Sergipe de 1925-1926. **Decreto n. 934** de 04 de maio de 1926. Aracaju: Imprensa Oficial, 1929.

SEVCENKO, Nicolau. República: da Belle Époque à Era do Rádio. In: SEVCENKO, N. (Org.). **História da Vida Privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, v.3, 1999. p.9 – 48.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia, contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional (1889-1930), in: FAUSTO, Boris(org) **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro, v.1, t III, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, I. S. Elementos Críticos para Elaboração de uma Teoria Pedagógica da Educação Física Escolar: Um estudo nas escolas públicas do Município de Aracaju/SE. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.15, n. 2, jan/1994.

SOUZA, Rosa Fátima. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**. n.51 – Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades, p. 9-28, 2000.

_____. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Caderno Cedes**, n. 52, p.104-121, 2000.

SOUZA, Terezinha de Oliva. Estruturas do Poder. In: DINIZ, Diana M.F.L. **Textos para a História de Sergipe**. Aracaju: UFS, 1991.

SPENCER, Herbert. **Da educação moral, intellectual e phisica**. Porto: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1903.

TESCHE, L. **A prática do Turnen entre imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul: 1867-1942**. Ijuí: Unijuí, 1996.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VALDEMARIM, Vera Tereza. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VERISSIMO, José. **A educação nacional**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 147 p. (Novas Perspectivas,14)

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola Nova e processo educativo**. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira et alli(org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Rosa S.(Org.) et al. **Guia de Fontes para o Estudo da História da Educação do Estado de Sergipe**. Recife: Gráfica e Editora Liceu, 1997.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. 1984. (Tese de Doutorado), PUC/SP, São Paulo.

_____. Contribuições da História para a Educação. **Em aberto**. Brasília: INEO/MEC, v. 9, n. 47, jul./set. 1990.

WIGGERS, Ingrid D. **Ideologia e a prática da Educação Física Escolar**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

WYNNE, J. Pires. **História de Sergipe – 1575-1930**. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1970.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite(1590-1920)**. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et alli(org). **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **A consolidação do liberalismo e a constituição da ideologia educacional liberal no Brasil**. In: LOMBARDI(org). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC, 2003. – (Coleção educação contemporânea).