



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Herold Junior, Carlos

Da instrução à educação do corpo: o caráter público da educação física e a luta pela modernização do Brasil no século XIX (1880-1915)

Educar em Revista, núm. 25, 2005, pp. 237-255

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155016226014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Da instrução à educação do corpo: o
caráter público da educação física e a luta
pela modernização do Brasil no século XIX
(1880-1915)**

*From instruction to the education of the
body: the public character of physical
education and the struggle for the Brazil
modernization in the XIX century
(1880-1915)*

Carlos Herold Junior*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os debates sobre a criação da disciplina escolar de educação física no Brasil, fomentada publicamente e com caráter obrigatório. O estudo deteve-se em obras produzidas entre 1880 e 1915. Tendo como pressuposto a íntima relação entre as especificidades do debate brasileiro com as questões mais amplas do capitalismo mundial, buscou-se entender como elas condicionaram e foram condicionadas pelos debates educativos em relação à educação física. Essa dialética relação entre geral e específico foiposta neste estudo para tematizar o pensamento educacional referente a dois aspectos: a consideração da educação física em sua relevância social e as preocupações metodológicas que a possibilidadessem exercer esse papel. Pôde-se notar como a educação física fora debatida enquanto um dos pontos principais para a solvência das crises oriundas das reordenações da sociedade brasileira no período. Verificou-se, também, uma intensa preocupação dos professores e defenso-

* Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor assistente do Departamento de Pedagogia da Unicentro-Guarapuava. E-mail: carlosherold@bol.com.br

res dessa modalidade educativa em atribuir às suas atividades um caráter educativo bem mais amplo do que o mero corolário anátomo-fisiológico. Por fim, foi interessante observar que, apesar dessas idéias terem sua base na realidade histórica brasileira e mundial do século XIX e XX, elas não tiveram os mesmos resultados que as realidades européia e americana vivenciaram. No Brasil, as idéias sobre a educação física e sua importância social tiveram que esperar os acontecimentos de 1930 para deixar de serem tidas apenas como nobre ideal e tornarem-se uma realidade educativa.

Palavras-chave: educação física, Brasil, século XIX.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyse the debates about the creation of the school subject physical education in Brazil, promoted publicly and with an obligatory character. The study delayed in works produced between 1880 and 1915. Holding as presupposed the close relationship between the particularity of the Brazilian debate with the wider questions related to the world-wide capitalism, it was searched how they influenced and were influenced by educational discussions concerning physical education. The dialectical relation between the whole and the specific was established so as to analyse the educational thinking referring to two aspects: the consideration of physical education in its social relevance and the methodological concerns which allowed it to exert this role. It was possible to note how physical education was debated as one of the main points for finding solutions for the crises which were triggered by the Brazilian society transformation in the period. Also, a severe concern from teachers and supporters of those educational modality in imputing to its activities an educative character much wider than the mere anatomic and physiology corollary, was verified. Finally, it was interesting to observe that, despite these ideas have their bases in the world-wide and Brazilian historical reality in the end of the XIX century and in the dawn of the XX century, they did not have the same results that were experienced by the American and European realities. In Brazil, the ideas about physical education and its social importance had to wait the events occurred in 1930 in order not to be regarded only as a noble ideal, but as an educational reality.

Key-words: physical education, Brazil, XIX century.

Ao analisarmos a história da educação mundial no século XIX, chama a atenção o fato de educadores e políticos debaterem as bases dos sistemas nacionais de ensino. São questões de caráter econômico, político, filosófico e pedagógico que entram no embate com vistas a se chegar a uma justificativa de reformulação dos rumos educativos.

Um dos pontos presentes no interior dessa discussão são as formas adotadas para realizar a educação física, bem como sua relevância. Na Europa e Estados Unidos, muitos professores vieram corroborar essa prática, justificando-a, elogiando-a e ditando os melhores procedimentos a serem seguidos nessa modalidade educativa. Neste artigo, porém, será dada ênfase às discussões sobre essas mesmas idéias no Brasil. Com isso posto, o objetivo deste estudo é entender a concatenação entre a educação do corpo e as lutas para a modernização do Brasil no século XIX, especificamente no período de 1880 à 1915. Para tanto, foram utilizadas obras de autores que viveram e participaram dos debates sobre as mudanças de rumos na sociedade brasileira e, que, no interior dessas reflexões, refletiram sobre a educação física. Há que ser salientado que o oposto também é verdade, ou seja, obras que ao tematizarem a educação física e que acabaram refletindo sobre a sociedade brasileira também embasam as reflexões a serem feitas neste trabalho.

O eixo norteador da análise é a oscilação entre a educação concebida ou como privada ou como pública, isso de acordo com as necessidades colocadas pelas questões mais amplas da sociedade. No que diz respeito à educação física, verificar-se-á que é no século XIX que o esforço para pensá-la em sua utilidade *social* colocará as condições para que a sociedade a pense como fomentada e regulamentada pelo Estado. Isso ocorre tanto na Europa quanto no Brasil.

Ao anunciar a diretriz norteadora deste trabalho pretende-se que ele venha somar-se a outros que, na área de educação física, tematizaram a nascente disciplina nesse momento da sociedade, mas com intenções e delineamentos temáticos diferenciados. É o caso, por exemplo, de Soares (1994) e Goellner (1992), que também estudam a educação física brasileira no século XIX, porém buscando suas raízes européias, no caso de Soares (1994), e detendo-se no método francês e no papel do exército, no caso de Goellner (1992). Similarmente a esses trabalhos, este estudo objetiva entender a formação da educação física nesse momento, buscando apreender as mediações da totalidade construída no e pelo processo histórico. Diferentemente dos trabalhos acima citados, ao focar as oscilações entre o privado e o público, este trabalho dirigir-se-á mais especificamente para o esforço dos professores e pensadores em justificar *socialmente* a disciplina para a consolidação, ou, como é o mais

freqüente, para a deflagração das transformações que a sociedade brasileira, em seus diferentes segmentos, ambicionava. Essa preocupação está também presente nos trabalhos de Soares (1994) e Goellner (1992), porém não de forma central, merecendo, então, considerações mais detidas.

Educação e modernização brasileira no século XIX: a tensão entre o público e o privado

A análise histórica mostra que a distância entre as idéias dos defensores da educação física no Brasil e na Europa não era grande. Tem-se como pressuposto que a utilização dos mesmos argumentos elaborados por países diferentes para instituir a educação física traduzem necessidades também diferenciadas, confirmando, assim, a tese de que a história não é linear e nem homogênea, porém viva em uma totalidade de contextos particulares intimamente relacionados. Essa tese é verificável apenas nas relações que se estabelecem entre o universal e o singular, tendo como premissa a natureza expansiva das relações sociais de produção capitalista. O fato de o capital só se realizar nas trocas, determina que qualquer barreira imposta pelos homens a essas relações se mostrará transitória, mundialmente falando, frente ao próprio esforço humano, classistamente resistente ou subsumido ao capital. É isso, em última instância, que possibilita o fato de contextos específicos, particulares, não conseguirem efetivar as atitudes demandadas por suas especificidades, premidos que são, pelas decisões levadas a cabo em outras realidades.

O modo de produção capitalista no século XIX revelara uma questão inédita: o limite que impedia sua realização não fora imposto exogenamente, mas advinha do conflito entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, intrínseco à natureza do capital. Mas a crise foi debelada, pois a “onda de civilização” que se concentrava na Europa escoou-se para outras partes do mundo.

No Brasil, isso resultou na pressão pela transformação das relações de trabalho que substituíram o trabalho escravo, sobre o qual a sociedade estava assentada, pelo trabalho assalariado, tal como existia nas sociedades mais avançadas. Assim, a Europa definia o ideal de sociedade, que no Brasil animava as lutas pela transformação, tendo em vista um “futuro promissor”. É

nesse sentido que a importação de idéias não deve ser interpretada como certa ou errada, pois essas idéias vinham como expressão das transformações em andamento, traduzindo necessidades concretas com vistas aos resultados esperados no final do processo, antecipando um futuro não muito distante e, assim, concebido como previsível. As traduções e publicações de livros estrangeiros divulgados no Brasil, as referências e inserções de trechos de obras e de discursos de autores americanos e europeus nos nacionais, enfim, a influência da literatura internacional, sobretudo francesa, nas discussões sobre a reforma na educação, são fatos que induzem a pensar na cópia, no transplante cultural ou na importação de idéias meramente como um “erro”. Porém, quando os mesmos conceitos que igualam os dois discursos são analisados à luz do movimento contraditório realizado pelo capital, pode-se verificar que eles respondem a necessidades diferentes.

No Brasil será reproduzida, também, a grande discussão realizada no século XIX para diferenciar instrução de educação. Discussão esta de extrema importância para a história da pedagogia por constituir-se em um divisor de águas entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Essa questão de natureza aparentemente epistêmica encontra-se, no entanto, intimamente relacionada com a ameaça de desintegração social e com a necessidade de manter a ordem exigida para o desenvolvimento do capital.

O esforço empreendido para canalizar as ações individuais, dispersas ou desviadas por “sofismas”, para um ideal coletivo, ausente tanto no “espírito apático e preguiçoso do povo brasileiro” como no espírito revolucionário e sedento da classe operária européia, fez com que os homens voltassem a discutir a natureza humana. Afinal, perguntavam: o que leva o homem a “agir corretamente” ou de acordo com as regras estabelecidas? Os homens do século XIX “descobriram” que a ciência positiva, o conhecimento acumulado, ou seja, a instrução, não era suficiente para produzir uma “boa ação”. A velha crença dos ideais iluministas não resiste à prova. Mais importante do que “esparramar as luzes” a todos os homens, era necessário conhecer o princípio ativo capaz de mobilizar suas vontades.

Na Europa, verificar até que ponto a simples disseminação de conhecimentos resultaria em uma fortificação do cimento social, tornou o debate entre utilitaristas e humanistas bastante acirrado.¹ Chegou-se à conclusão que

¹ Ver LUCAS, M. A. O. F. *O debate entre humanistas e utilitaristas na definição dos conteúdos da escola pública no final do século XIX*. Maringá, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM.

o coração, não a inteligência, comandava suas ações, embora a inteligência continuasse a ter seu valor. Unir os espíritos em torno de um ideal coletivo teria mais a ver com os sentimentos, com o coração, com a vontade, com a afetividade do que com o intelecto. Mas, para isso, seria preciso combater os vícios do “individualismo desagregador”, que apesar de inerente às próprias relações sociais de produção, passou a ser visto como algo estranho à prática social. E, sem tocar na raiz histórica desse “mal”, acreditou-se que a educação seria capaz de dirigir as forças individuais para uma ação coletiva, contrária às relações de concorrência individual estabelecidas na luta pela vida, ou, como no caso brasileiro, contra a apatia e a preguiça dos nacionais, “próprias” da sociedade escravista. Daí porque se criticou os antigos procedimentos escolares, repelidos em favor de atividades “educativas”.

De acordo com Veríssimo (1985), ensinar somente uma grande quantidade de conteúdos, sem nenhuma aplicação na construção da nação brasileira, é mera perda de tempo. O que se deve buscar com esses conhecimentos é o que eles têm de “educativo”, a capacidade de incutir em cada indivíduo o sentimento de que ele faz parte de uma “nação gigante”, para que a realização da riqueza social e econômica, na mesma escala da riqueza natural, seja imensa. Para isso, era preciso, urgentemente, criar a “educação nacional”.

Buscava-se o equilíbrio entre a energia útil, necessária para a “construção nacional”, e a outra, oposta, que, levada às últimas consequências, destruiria a sociedade. José Veríssimo, em *Educação nacional* (1985), acredita que essa dosagem volitiva entre a energia social e a individual, era extremamente necessária às sociedades baseadas na liberdade de vender e comprar trabalho, o que tornava urgente a direção dos procedimentos relativos à educação.

Como na Europa, as necessidades históricas fizeram os brasileiros reverem seus princípios mais sagrados. No contexto europeu, a criação da escola pública rompe com o princípio liberal e a educação deixa de ser uma prerrogativa individual e privada. No Brasil, a falência do modelo escravocrata e a transformação política republicana levaram os homens a debaterem essa possibilidade.

Cury (1996), ao analisar a Constituição de 1891, deixa claro como essa falência acabou produzindo um grande debate, que visava fazer o país corrigir seus problemas via educação. Entretanto, no Brasil, apesar das discussões entabuladas por vários setores sociais, a dimensão pública da educação teve que esperar algumas décadas para se efetivar. Nesse sentido, diz Cury:

...pode-se dizer que a constituinte avançou no sentido de defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se (ou mesmo negou) os direitos sociais. Nesse último caso, se cabe falar em Locke, faz sentido a presença silenciosa de Hobbes no terreno da célebre “questão social”. O silêncio constitucional sobre a desigualdade fazia da Igualdade a lei do mais forte e a defesa da desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória. Já no terreno específico da educação escolar, além dos pontos anteriormente assinalados, é possível dizer que a educação teria sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis. Mas, mesmo isto, com a hegemonia do liberalismo oligárquico, será ancorado na dimensão do *virtus*, própria do esforço individual de cada qual. Assim, não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual. (CURY, 1996, p. 79)

Essa vitória do privado sobre o público, na realidade brasileira, sofre alterações à medida que os rumos tomados pelo capitalismo internacional assumem conotações novas. É só após 1930 que o Brasil começa a esboçar e a criar, com um acirrado debate, um arcabouço jurídico e legal que sustentaria uma educação nacional e pública. A questão, desde o fim do século XIX, sempre fora pensada de forma pujante. O diferencial que é posto a partir de 30, é o fato desses debates redundarem em atitudes concretas em direção à realização dos ideais até então defendidos.

O mesmo se deu em relação à educação do corpo. Grandes personalidades políticas e educativas vieram a defender o Estado como fomentador de uma educação do corpo que fizesse o país sair da letargia econômica e política e adentrar no mundo capitalista mais avançado. Para isso, toda uma série de pensamentos relativos à educação corporal foi entabulada e tida como responsável pelo engrandecimento social. É o que, na seqüência, este trabalho pretende demonstrar ao analisar alguns dos conceitos sem os quais dificilmente se entenderia o discurso educacional do século XIX e sua influência no estabelecimento das bases da disciplina escolar de educação física, tais como: desintegração social, unidade nacional, instrução e educação.

Instrução física versus educação física: a preocupação pública com corpo privado

Essa questão mais ampla também foi sentida no debate pela instituição da educação física. A dimensão corporal da educação deveria ser adjetivada como *educação física*, diferente das práticas corporais arraigadas que, afeitas a um individualismo e sensualismo desagregadores, eram concebidas como *instrução física*.

Rui Barbosa se isenta da tarefa de discutir a importância do exercício corporal na formação do homem, mas não deixa de dirigir seu escárnio àqueles que ainda insistiam em duvidar de sua importância. Seus opositores, contudo, não o isentaram da crítica, dirigindo-lhe a “pecha de materialista”. A essa crítica, ele contra-argumenta vislumbrando a função educativo-moral da educação física:

Do concurso de todos estes testemunhos resulta, logo, a consequência mais oposta aos que averbam de materialismo o espírito da reforma. A ginástica não é um agente materialista, mas pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa que, descurando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito ora pelos apetites, ora pelas enfermidades. (BARBOSA, 1946, p. 80)

Dirigida pelo e para o interesse público, a educação física no Brasil, assim como em outros países, deveria unir o povo brasileiro em torno da idéia de pátria para que todos se dispusessem a trabalhar com energia para o progresso do país, integrando-o no cenário mundial. Revestida dessa nova finalidade, a discussão prossegue no sentido de diferenciar atividades que são educativas das que não o são. Certo estava, somente, que qualquer prática que inibisse o desenvolvimento correto da iniciativa individual – livre do individualismo – estava condenada.

O cerne metodológico que expressa essa preocupação é o equilíbrio entre instruir e educar. Na prática, essa questão significa a superação do exer-

cício pelo exercício, da força pela força, da habilidade pela habilidade, para se alcançar fins “mais elevados”. Assim como a instrução pela instrução era criticada pela sua incapacidade moralizadora, o desenvolvimento dos músculos pelos músculos não era considerado educativo. É o que Rui Barbosa está dizendo nessa passagem muito conhecida pelos professores de educação física:

Isto, é claro, não quer dizer que o nosso propósito seja inaugurar um forçado sistema de proceder para com os alunos, como se nos propuséssemos a convertê-los em ginastas de profissão ou desenvolver neles especialmente a vocação militar. Convém, até, evitar o abuso dos aparelhos, muitos dos quais, estão absolutamente condenados pela higiene. Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum necessário ao equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma, a preservação da pátria e a dignidade da espécie. (BARBOSA, 1946, p. 97)

Os pareceres do Congresso de Instrução (1883)² permitem visualizar a direção das reformas educacionais, que vão desde a educação das crianças mais novas até a formação de cientistas e profissionais liberais de diferentes ordens. As novas idéias sobre a educação física, juntamente com as críticas mais veementes aos antigos processos adotados, foram abordados de diferentes ângulos. Vieira (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883), por exemplo, centrou suas reflexões em torno da educação da infância, dando o tom do novo discurso que se tornaria hegemônico: “Para que o jardim de infância constitua a base da escola primária e proveja a insufficiencia material e espiritual das famílias, cumpre que organize-se conforme o methodo de Fröbel; *cultive racionalmente as forças physicas*, [Sem grifo no original] intellectuaes e moraes.” (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 3)

Na base metodológica que concretizaria este tipo de educação física, apoiada pela razão e coadunada à educação moral e intelectual, estariam outras atividades, diferentes das que tinham sido desenvolvidas nos colégios até então, tais como: “conversas moraes e instructivas, jogos, brinquedos, canticos,

² Das vinte e nove questões referentes à instrução no país, este trabalho destaca a oitava, que tem por tema: “A educação physica nos jardins da infância, nas escolas primárias e collégios (1883:05)” Interessante observar, também, que, na Exposição Pedagógica paralela ao Congresso, estavam expostos os aparelhos de ginástica para escolas primárias e normais.

exercicios manuaes de construcção, de modelação, de recorte, de picado, de trançado, de desenho..." (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 3)

Além de preceitos fundamentais como os acima descritos, reformulações específicas deveriam abranger todos os aspectos da educação, dentre elas a estrutura física dos prédios escolares:³ "O edificio deve comprehend: o vestibulo, a secretaria, o vestiario, salas de trabalho, pateo coberto para os exercicios physicos, refeitorio, dormitorio, latrinas para os educandos e para as professoras." (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 7)

Aquino (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883) colabora com a atribuição de valor educativo às atividades do corpo, evidenciando, contudo, que deveria se rechaçar, por exemplo, a ginástica alemã. Segundo seu ponto de vista, a Alemanha, apesar de construir seus instrumentos para imitar situações naturais, acabou por enveredar em um exagerado culto à performance, pedagogicamente inviável para atender às novas exigências da educação física. Assim, ele pondera:

A gymnastica com **apparelhos fixos, tales como barra fixa, barras paralelas, mastros, trapezios e argolas, está hoje condemnada por quasi todos os educadores modernos, como servindo mais para acrobacia do que para pedagogia.** [sem grifo no original] Outros exercicios de não menos utilidade são: a natação, a equitação, a esgrima e a remação; os quaes não podem ser aqui descriptos por falta de tempo. (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 5)

Com relação a esse aspecto, Fernando de Azevedo (1915a) observa que nos clubes, associações e em algumas escolas, os exercícios do corpo eram totalmente voltados para o treinamento e desenvolvimento de capacidades acrobáticas. Advindo dos precursores da ginástica alemã, os exercícios sobre

³ Antonio Henriquez Leal (ver notas 2 e 9), falando sobre os prédios, sobre o tamanho das salas, janelas, quantidade de iluminação, cadeiras, faz importantes considerações também sobre a Educação Física dentro das escolas: "A hygiene escolar é, pois, assumpto de summa importancia e magnitude, encerrando em si questões, cada uma dellas mui ponderosa, porque tem de se attender sobretudo á situação e exposição do edificio escolar, no que respeita á salubridade, á ventilação, ao asseio, ás dimensões da sala de estudo, evitando aglomerações que viciam o ar ahi onde os alumnos têm de permanecer todos os dias e por muitas horas, á distribuição de luz, á attitude dos alumnos, ás horas de trabalho, aos exercicios gymnasticos, etc." (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 1)

os aparelhos não podiam entrar na futura escola pública. Afinal, onde estava o seu aspecto educativo? Desde a instauração deste método no Brasil,⁴ argumenta o autor, nada de proveitoso se colheu. Pelo contrário, além de alimentar o preconceito em relação aos exercícios corporais, produziu um bando de jovens voltados para a vaidade de sua força, conquistada em prejuízo dos atributos intelectuais e morais e, portanto, sem utilidade social: “É preciso, pois, no ensino dar de mão à rotina. Longe das escolas o funambulismo. Só assim é que ‘abrir escolas seria fechar hospitaes.’” (AZEVEDO, 1915b, p. 75)

A crítica aos exageros do desenvolvimento muscular por ele mesmo e ao funambulismo⁵ é ponto passível em todos os educadores que pensaram a educação física escolar nesse momento de transição da sociedade brasileira. Pode-se observar que por trás dessas críticas metodológicas estava a superação de toda uma forma de organização social que já não mais atendia às necessidades de reprodução social. Qualificada como “educativa”, a educação física integraria o conjunto das disciplinas da nova escola a ser aberta a todos os brasileiros.

Veríssimo, depois de criticar os procedimentos que vinham sendo adotados na educação física, apóia-se nos clássicos para elevar essa disciplina ao nível de uma educação nacional, sem exercícios acrobáticos, mas plena de valores morais:

Entre nós, quando se fala em educação física quase se subentendem os exercícios ginásticos e, principalmente, os chamados acrobáticos. Não é esta a verdadeira e utilíssima compreensão dessa forma de educação que, não obstante preconizada desde Montaigne, Locke, J. J. Rousseau, Hufeland e Fröbel, apenas agora começa a sair do domínio da especulação para o da prática. Como deixa manifesto a citada passagem de Spencer, a educação física não se limita apenas, como vulgarmente se supõe, aos exercícios físicos, mas abrange a Higiene, e considerada esta, segunda a excelente definição de Littré e Robi, como o conjunto de “regras a seguir na escolha dos meios convenientes para entreter a ação normal dos órgãos nas diversas idades, constituições, condições da vida e profissões.” (VERÍSSIMO, 1985, p. 82)

⁴ A introdução da ginástica alemã deu-se em 1860, pela nomeação de Pedro Guilhermino Meyer, contra-mestre da Academia Real Militar, fundada em 1810. Ver MARINHO, I. P. *História da educação física no Brasil*, 1980.

⁵ Para uma análise do caráter de funambulismo das atividades físicas, lamentando a perda deste caráter pelas preconizadas idéias sobre a Educação Física, ver BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

Sob a denominação de “Ginástica Racional”, Azevedo reproduz, também, o que ainda se espera da nova educação física. O desenvolvimento concomitante dos músculos e do cérebro deverá contribuir para “que a innervação vibratil e poderosa se justaponha a uma compleição inteiriça e resistente feita para as rudes batidas do deserto: ou apparelhadas para as diuturnas lucubrações do cerebro e embates repetidos da lucta pela vida?” (AZEVEDO, 1915a, p. 78)

Mas, ao contrário do que poderia se pensar, “racional” não deve ser entendido apenas como aplicação da ciência ao desenvolvimento harmônico do corpo físico. Além desse desenvolvimento, insiste Azevedo, a educação física pela ginástica racional “desempenha funcções de não menor relêvo na formação da vontade e do caracter e no exercicio das forças volitivas.” (AZEVEDO, 1915b, p. 12)

De acordo com Azevedo (1915a), **todos**, independentemente de classe social, devem ser educados fisicamente. Se no seio da sociedade imperial houve iniciativas na institucionalização da educação física, grande parte delas comungou com uma **instrução física** que não ia ao encontro das novas necessidades. No novo projeto de sociedade, baseado nas trocas, nas relações de competição de quem produz e vende mais, deve-se buscar uma educação pelo esforço, pela fadiga enquanto meio educativo e não desvirtualizador da moral ou da valorização de sentimentos egoístas prejudiciais ao “engrandecimento social”: “Deve-se educar o esforço mas não pelo esforço.” (AZEVEDO, 1915a, p. 51)

A educação física sem a educação moral, segundo Azevedo (1915a), era interpretada como erro imperdoável. Primando pelo “engrossamento do músculo” e relegando o desenvolvimento moral para as “considerações cerebrinas” da pedagogia, a “velha” educação física representava o próprio atraso do Brasil. Esse atraso também era reputado ao exército, que era considerado o foco de maior resistência aos “progressos da pedagogia moderna”.⁶ Responsável pela aplicação de exercícios físicos voltados para o mero desenvolvimento muscular em suas escolas, essa instituição foi uma das principais propagadoras dessas formas de atividades na sociedade brasileira. Esses exercícios, sem nenhum compromisso educativo com a integralidade do indivíduo, deveriam ser esque-

⁶ Uma das grandes lutas travadas na construção da disciplina escolar Educação Física, teve como palco a luta pela criação de uma escola civil de formação de professores. Ambicionada desde 1882 por Rui Barbosa, defendida pelo Dr. Jorge Moraes em 1905, o acesso de civis como professores de Educação Física aconteceu somente em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Ver MARINHO, I. P. (1980) e BELTRAMI, D. *Educação física no âmbito da política educacional pós-64*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

cidos em nome de outros, que respeitassem o indivíduo, que o educassem integralmente, que fossem racionais, científicos e que aproximassem a educação física da educação moral. A pedagogia do exército, segundo Azevedo (1915a), era contrária à nova pedagogia. Trinta anos antes, Rui Barbosa (1882), que rechaçara a crítica ao “materialismo” das idéias educacionais, dava aos exercícios militares um sentido diferente. No lugar de formar contingentes para o combate bélico, dava-lhes um caráter formativo mais amplo de civismo. A nova pedagogia, ao lançar mão dos exercícios militares, tinha em vista a formação cívica, mas não desprezava a atmosfera belicosa que reinava entre as nações de expansão imperialista e que obrigava as demais a uma atitude defensiva.⁷

Azevedo (1915a) acaba por reconhecer que a educação física é um procedimento que, apesar de se preocupar com as técnicas, se vincula às questões sociais. Se as sociedades brasileira e mundial enfrentavam novos problemas, era necessário rever posicionamentos, direcionar novas tarefas que acabaram por “materializar-se” no conjunto de idéias, defendendo a dimensão educativa das atividades corporais na escola pública, então em debate.

Por outro lado, os apelos à “nova educação física”, fartos e qualitativamente embasados no que havia de mais “moderno” no período em questão, não encontrou a ressonância necessária no cotidiano escolar. A forma como Rui Barbosa entrega-se ao debate, fundamentando-se em um minucioso estudo das legislações européias, faz com que ele defenda suas idéias como um vencedor inevitável: “Felizmente, a causa da educação física está ganha, e a rotina pouco poderia retardar o seu triunfo em toda parte. Todas as competências superiores em matéria de educação e todas as legislações modelos do ensino pronunciam-se a uma voz em seu favor.” (BARBOSA, 1946, p. 74) Entretanto, em sua luta para fazer a sociedade de seu tempo assumir rumos condizentes com as novas necessidades, chega a indignar-se por não ter seu projeto bem recebido:⁸ “todo o mundo civilizado, podemos-lo dizer, impõe hoje como

⁷ É compreensível a grande desconfiança de Azevedo (1915a) em relação às atividades militares pelo fato de viver em um contexto onde o conflito bélico não só acontecia, como fazia com que os olhares se voltassem com mais atenção para o exército e suas práticas.

⁸ O projeto de ensino, sobre o qual Rui Barbosa elaborou o seu famoso parecer, fora rejeitado. Essa é uma das derrotas das idéias do jurista na realidade. O que a literatura da educação como um todo e, especificamente, da Educação Física vê como um escopo da classe dominante, na realidade, são idéias que foram ardenteamente defendidas e não encontraram espaço na sociedade brasileira. Embora tenha ocupado cargos importantes, como o ministério da Fazenda do governo provisório em 1890, o fato de Rui Barbosa ter perdido as eleições presidenciais duas vezes – em 1909, derrotado por Hermes da Fonseca, e em 1918, por Delfim Moreira – explicita a luta que o jurista enfrentava para a defesa de suas idéias. Ambos os vitoriosos representavam setores oligárquicos da economia brasileira.

necessidade vital, na organização da escola, a ginástica, ampliada aos dois sexos. A comissão, portanto, não tinha que vacilar em lhe reconhecer o que, pelas mais rigorosas das exigências racionais, toca a esse ramo do ensino.” (BARBOSA, 1946, p. 90)

As novas idéias, no entender de Antonio Costa e Cunha⁹ (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883), encontravam resistência no arraigado preconceito advindo de uma sociedade acostumada com o trabalho escravo e sem iniciativa. A resistência de amplos setores da sociedade, sobretudo os que se favoreciam do estado de estagnação, deixou um rastro de pessimismo nos defensores das novas idéias, a exemplo de Cunha: “E si alguém clama em favor della [da educação física], é o mesmo que pregar no deserto, perde seu tempo e seu latim (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 2).” Mesmo com o posicionamento de João Pedro Aquino,¹⁰ afirmando que “De todas as questões de pedagogia moderna, aquella que mais interesse e solicitude deve merecer da parte das famílias brasileiras, e sobretudo do governo imperial, é sem dúvida alguma a Educação Physica.” (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 1). Mesmo sendo idéias já correntes e fáceis de serem aceitas, a reforma no sistema educacional de cariz volitivamente formativo ao contemplar a educação física “racional” (escolar), parecia um sonho distante no entender de Cunha:

Sem embargo disto, porém, e apesar de tão intuitivas serem estas verdades, a educação physica (ou melhor, toda a educação) tem sido sempre para nós objecto de grande indifferença e não menor incuria. Fallamos muito de **instrução pública**, e esta, boa ou soffrível, certo já a possuimos; mas, de **educação pública**, que é muito mais necessaria do que aquella, e o unico elemento capaz de formar o carácter de uma nação, dessa não temos noticia. [Sem grifos no original] (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 2)

A liberdade que chegava com o assalariamento de nada valeria se a iniciativa individual pelos negócios ou pelo trabalho não vingasse, se a preguiça não fosse vencida pela vontade de um corpo robusto numa cabeça bem feita.

⁹ Grande parte dos autores citados foram analisados tendo por base os anais do Congresso de Instrução, o qual seria realizado em 1883, no Rio de Janeiro. O evento não ocorreu, porém os textos dos participantes foram publicados.

¹⁰ Ver notas 2 e 9.

Esta proposição fundamental não encontrava correspondência na prática escolar que, em geral, mais destruía do que construía qualquer espírito pujante, saudável e atinado com os negócios. Um destes procedimentos odiosos, ressalta Cunha, era a imobilidade à qual eram submetidas as crianças, em prol de um ensino carregado de noções inúteis para educação moral e intelectual. Assim expressa-se o educador: “Em que parte do orbe civilizado se obriga á puericia (n’uma idade em que ella necessita tanto de ar como de movimento) a estar attenta, immovel, sentada em bancos de madeira 6 e 7 horas seguidas por dia, isto durante annos?” (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 3)

No dia-a-dia dos colégios, professores que submetiam seus alunos a um regime totalmente “antinatural” e “anti-educativo” sofriam de maneira considerável a consequência destes procedimentos. A indisciplina, a imoralidade, o ambiente de guerra, que predominavam nestes colégios,¹¹ eram agora vistos pelos “novos educadores” como um sinal inegável de que a velha educação não satisfazia às necessidades de quem freqüentava suas escolas:

A tendencia que esta (a criança) tem para oppor-se á quietação, é uma força latente que a natureza faz actuar em seu organismo com o fim de auxiliar o desentorpecimento, o desembaraço, o crescimento harmonico e simultaneo de todas as suas faculdades physicas e não physicas, e a natureza não consente que se infrinjam impunemente suas leis. Si quizermos sopear aquella força, condenando a puericia á immobiliadade, a natureza vinga-se, vinga-se também a meninada. (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1883, p. 3)

¹¹ Para uma belíssima recriação dos costumes e atitudes depravados e depravadores dos colégios no século XIX, ver *O Ateneu*, escrito por Raul Pompéia. Dentre os vários episódios que Pompéia narra, os momentos em que a educação do físico aparece deixam claro o caráter violento e impróprio das atividades físicas feitas no caro Ateneu. Logo na chegada do personagem principal ao colégio, assistiu ele a uma demonstração de ginástica, narrada de forma belíssima, pelo narrador-personagem: “Músculos do braço, músculos do tronco, tendões dos jarretes, a teoria toda do *corpo sano* foi praticada valentemente ali, precisamente, com a simultaneidade exata das extensas máquinas. Houve após, o assalto aos aparelhos. Os aparelhos alinhavam-se a uma banda do campo, a começar do palanque da Regente. Não posso dar idéia do deslumbramento que me ficou desta parte. Uma desordem de contorções, deslocadas e atrevidas; uma vertigem de volteios à barra fixa, temeridades acrobáticas ao trapézio, às perchas, às cordas, às escadas; pirâmides humanas sobre as paralelas, deformando-se para os lados em curvas e braços e ostentações vigorosas de tórax; formas de estatuária viva, trêmulas de esforço, deixando adivinhar de longe o estalido dos ossos desarticulados; posturas e transfiguração sobre invisível apoio; aqui e ali uma cabecinha loura, cabelos em desordem cacheados à testa, um rosto injetado pela inversão do corpo, lábios entreabertos ofegando, olhos semicerrados para escapar à área dos sapatos” (*O Ateneu*. Porto Alegre: L&PM, 1998).

Com isso, verifica-se que a “nova educação”, na qual a educação física “racional” teria lugar, permaneceu uma mera pauta a ser tratada nos anos seguintes. Somente após condições históricas mais favoráveis, dependentes do complexo relacionamento entre as especificidades do capitalismo brasileiro e a totalidade desse modo de produção, é que a força necessária para a realização dessa disciplina escolar e a importância educativa das atividades corporais racional e educativamente oferecida para todos, seriam concretamente reconhecidas.

Apontamentos finais

A discussão em torno da instrução física versus educação física, no fim do século XIX, realizada tanto na Europa como no Brasil, expressa, no plano das idéias educacionais, as contradições do processo globalizador das relações de produção capitalistas. “Instruir” fisicamente lá é tão criticável quanto aqui. “Educar” o homem livre significa, lá, corrigir o “mau uso” da liberdade que fez a Europa explodir em chamas revolucionárias; aqui, não permitir que a sociedade se enveredasse por outros caminhos que não fossem o caminho do trabalho. A consciência desses homens levou-os a tributar à nova disciplina escolar o mesmo espírito de conservação social que as demais disciplinas adotariam como panacéia para a solvência desses problemas.

Para quem só quiser examinar a educação física do século em que ela foi debatida e criada como disciplina escolar, terá a visão obscurecida pela falta do longo processo de construção da sociedade moderna que culminou com a “pedagogização” das atividades do corpo. Azevedo (1915a) reconhece que a educação do corpo não foi uma criação do século XIX, pelo contrário, ela foi “tão brilhantemente preconizada pelos Montaigne, Mercuriales, Locke, Rousseau e Frôebel” (AZEVEDO, 1915a, p. 79), e que os porta-vozes da educação física naquele século, dentre os quais ele figura, não estariam dizendo nada de diferente, só estavam “desenvencilhando-se dos rudes preconceitos que a deturpavam...” culminando com uma preocupação que “...começa a fechar as portas das escolas ás indigestas e discrecionárias evoluções da acrobacia.” (AZEVEDO, 1915a, p. 79)

É nos séculos que antecedem a criação da educação física escolar, nos quais se deram as lutas pela construção do capitalismo, que é preciso procurar

as bases para entendê-la e, só então, definir o parâmetro de comparação do que continua e do que muda em função das novas necessidades. Nesse sentido, a efetivação, na prática, das idéias dos filósofos renascentistas, no século XIX, não seria possível sem que tivesse sido produzida a necessidade de se criar a escola pública. Necessidade que, por sua vez, transferiu a educação da esfera privada para a esfera pública, com a intenção de revisar o ideal renascentista de desenvolvimento das forças individuais para os negócios privados, canalizando-as, também, para um ideal coletivo. A análise histórica mostra que é essa revisão mais ampla dos fins da educação física o grande diferencial que especifica a conexão dessa prática educativa com os desafios históricos da sociedade. Quando criticava-se os procedimentos militares, funambulescos e atléticos, então em voga, os educadores os viam como um empecilho ao homem que se queria formar e que sobre o qual apoiavam-se as esperanças de reordenamento da sociedade. No que diz respeito aos procedimentos, às atividades, o século XIX, tanto na Europa, quanto no Brasil, não cria, essencialmente, “atitudes” ou “práticas” radicalmente novas ou que colocavam cuidados inéditos em relação ao longo desenvolvimento do pensamento educacional sobre a educação física desde os albores da modernidade e, quiçá, da antigüidade clássica. A grande novidade é pensar essa modalidade educativa como pública, obrigatória e universal. Afinal, a relevância das atividades corporais, da boa alimentação, do sono, enfim da educação corporal, já era conhecida. O século XIX deve ser lembrado como aquele que efetivou aquelas idéias, sobretudo na Europa, estendendo-as a todos os indivíduos-cidadãos, sob a gerência do Estado,¹² zeloso das instituições sociais que se encontravam ameaçadas pela luta de classes da sociedade que diz representar. No Brasil, porém, era esse o desafio. Segundo Rui Barbosa “a ginástica, em quase todos esses países, estende-se a ambos os sexos; e, em muitos, obrigatoriamente para um e para o outro”. Tratava-se, pois, de uma lógica clara e simples: fazer o que o mundo inteiro estava fazendo sem perder tempo com discussões. Entretanto, a história não tem a mesma “exatidão” da lógica matemática e a sociedade brasileira teria que esperar pelos acontecimentos das

¹² “No nosso século o carácter da *gymnastica*, é mais do que nunca accentuadamente educativo. E a introdução desta disciplina como obrigatória nos programmas de ensino é quasi geral. Assim os exercícios *physicals* são obrigatórios em França desde o dec. de 15 de fevereiro de 1869, confirmado pelo acto de 8 de agosto de 1890; na Alemanha, desde 1844 e entre os japonezes desde 1890.”(AZEVEDO, 1915a, p. 30)

décadas seguintes para reconhecer essas “verdades”¹³ que primavam sobre o caráter socialmente “educativo” das atividades físicas, oferecidas a toda a sociedade sob a tutela do Estado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. *A poesia do corpo*. Belo Horizonte : Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1915a.

_____. *A educação higiênica*. 1915b. Mimeografado.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública(1882). In: _____. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. 10. Tomo 2.

BELTRAMI, D. *Educação física no âmbito da política educacional pós-64*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

CONGRESSO DE INSTRUÇÃO. *Regulamento e programa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). *Educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 81-105.

GOELLNER, S. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹³ Há que se notar que esta “espera” também foi sofrida por Azevedo (1915a), pois a consolidação da educação pública e da disciplina Educação Física, que tiveram estas idéias como base, foi impulsionada somente no período compreendido entre 1930 e a década de 60. Ver: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituições brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1996. SCHELBAUER, A. *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870-1914*. Maringá, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) e BELTRAMI, D. M. (1992).

LUCAS, M. A. O. F. *O debate entre humanistas e utilitaristas na definição dos conteúdos da escola pública no final do século XIX*. Maringá, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

MARINHO, I. P. *História da educação física no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Brasil, 1980.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SCHELBAUER, A. Idéias que não se realizam. *O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870-1914*. Maringá, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

SOARES, C. *Educação Física - raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Texto recebido em 30 ago. 2004

Texto aprovado em 10 nov. 2004