

DIOGO RODRIGUES PUCHTA

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS CORPORAIS: os grupos escolares e a *Gymnastica* como educação do corpo de meninos e meninas no ensino público primário de Curitiba (1903-1920).

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA

À Alexandra Magagnin – amiga fiel e
conselheira n.º 1 – pelos inúmeros momentos
que compartilhamos durante toda a graduação
no curso de Educação Física da UFPR.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Problema.....	01
1.2 Justificativa.....	04
1.3 Objetivos.....	05
2. O SURGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES.....	06
2.1 Os grupos escolares no Estado de São Paulo.....	06
2.2 Os grupos escolares no Estado de Minas Gerais.....	12
3. COMO ERAM PENSADAS A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CRIANÇAS.....	15
3.1 A prática de <i>Gymnastica</i> como educação do corpo de meninos e meninas nos grupos escolares de Belo Horizonte.....	19
3.2 A educação física e a <i>Gymnastica</i> nos grupos escolares de Curitiba.....	26
4. METODOLOGIA	30
4.1 Procedimentos metodológicos para a prática de pesquisa em história.....	30
5. CONCLUSÃO.....	35
6. REFERÊNCIAS.....	38
6.1 Fontes.....	39

RESUMO

Com o intuito de contribuir com a pesquisa histórica dos grupos escolares e da constituição da *educação physica* no ensino público primário de Curitiba, o presente trabalho consiste em uma revisão historiográfica sobre o surgimento destas instituições e a prática de *Gymnastica* como educação do corpo dos meninos e das meninas que as freqüentaram desde tenras idades. Em vista disso, privilegiou-se um recorte temporal que vai de 1903 a 1920. Este período justifica-se pelo fato de, em 1903, ter ocorrido o surgimento do primeiro grupo escolar no Estado do Paraná e, por outro lado, tem-se por volta do ano de 1920, a consolidação destes novos espaços de formação na instrução pública primária paranaense. Sendo assim, apresentamos no decorrer deste trabalho um diálogo tanto com uma bibliografia decorrente de Teses, como, por exemplo, FERREIRA NETO (1999), PAIVA (2003), SOARES (1998), SOUZA (1998), VAGO (2002), entre outros; quanto com textos publicados em periódicos e/ou livros organizados, como é o caso de GOODSON (1990), JULIA (2001), MONTEIRO (2000), PAGNI (1997), SOUZA (2000), VIÑAO (1995), etc. Apesar de não estar no horizonte inicial deste projeto, o trabalho com a pesquisa histórica possibilitou estabelecermos um pequeno diálogo com algumas fontes. Tais fontes foram catalogadas no Arquivo Público do Paraná, acervo característico pela vasta quantidade de documentos, conseqüentemente, pela riqueza das informações contidas em suas fontes. Por fim, a realização desta monografia nos possibilitou a compreensão de que, naquela época, encontrava-se na educação um importante meio de alavancar a construção de uma nova forma de conceber o mundo e, conseqüentemente, formar/moldar o futuro cidadão. No entanto, a instituição escolar ainda não estava preparada para assumir determinado papel, qual seja: educar e civilizar as massas. Neste sentido, a *Gymnastica* assumiu uma função bastante relevante na instrução pública da época. Arelada à promoção do desenvolvimento físico e da transfiguração dos hábitos apresentados pelas crianças, esta proporcionava a realização de movimentos ágeis porém com emprego econômico das forças e, sobretudo, a necessidade de transformar e endireitar os fracos corpos infantis.

1. INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA

Marcado por um período – fins do século XIX e início do século XX – de sucessivas transformações e atrelado a um espírito de mudança, o surgimento dos grupos escolares apresenta-se como uma inovação na história da educação brasileira. Com o objetivo de modernizar a instrução pública da época, este novo formato de instituição escolar distingue-se significativamente do modelo de administração do ensino praticado anteriormente à sua chegada. Em vista disso e, de acordo com os estudos realizados por SOUZA (1998), tanto a instalação de prédios apropriados quanto a implementação do modelo graduado de ensino, constituíram um dos principais destaques desta reformulação da educação. Concomitantemente, as inovações seguem à medida que um novo formato na organização do trabalho pedagógico e a constituição do espaço escolar, vão se configurando em conjunto com uma nova abordagem dada à questão do tempo.

Diante deste quadro de reforma, um vasto programa de ensino foi estabelecido frente a necessidade de uma educação integral. Com isso, tem-se na tríade formada pela educação *physica, moral e intellectual* uma oportunidade para contemplar os objetivos visados pelos políticos e intelectuais da época. Estes, por sua vez, buscavam através da instrução pública e a partir da implementação dos grupos escolares, civilizar as massas, dulcificar seus costumes e formar/moldar o futuro cidadão. Com isso, fica nítido por trás desta política educacional, a intencionalidade composta pela difusão de um amplo e notório discurso de civilização, racionalidade e modernidade.

No Estado do Paraná, o processo de implantação dos grupos escolares se configurou somente no início do século XX. Sobre o referido assunto, temos a contribuição dos estudos realizados por Marcus Levy Albino BENCOSTTA. Segundo este autor, o Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, de olho na experiência paulista, “considerava que o atraso no ensino primário só poderia ser resolvido com o correr do tempo, através da proposta dos grupos escolares” (2001, p. 106). BENCOSTTA nos mostra também que: “A inauguração do edifício do primeiro grupo

escolar do Paraná ocorre, em 1903, após a visita feita pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, Professor Victor Ferreira do Amaral, ao estado de São Paulo, a fim de conhecer maiores detalhes sobre o funcionamento e a organização dos grupos escolares daquele Estado” (Ibidem, p. 107).

Diante disso, podemos perceber que para contemplar os objetivos presentes na constituição destes novos estabelecimentos de ensino, a prática de *gymnastica* foi sendo utilizada e desenvolvida como mais uma estratégia de (con)formação do futuro cidadão. Segundo a pesquisa realizada por Rosa Fátima de SOUZA (1998, p. 202) referente aos grupos escolares no Estado de São Paulo, o ensino de *gymnastica* e de exercícios militares “deve visar os hábitos de disciplina, descanso das fadigas intelectuais e desenvolvimento gradual das forças musculares. Os exercícios militares deveriam começar pelas primeiras posições; exigir presteza e rapidez dos movimentos e não admitir o menor ato de indisciplina. Os alunos que mais se distinguissem deveriam ser graduados nos postos militares para gravar no espírito das crianças a necessidade da hierarquia militar”.

Com o intuito de contribuir com a pesquisa histórica dos grupos escolares e da constituição da *educação physica*¹ no ensino público primário de Curitiba e, levando em consideração esta como artefato da cultura escolar – percebida na constituição dos tempos, espaços e ritos escolares –, tem-se como objeto de estudo a prática de *Gymnastica* que, segundo PAIVA (2003, p. 85), caracteriza-se como a “cadeira e/ou atividade que se tornou a forma autorizada e sistematizada de exercitação física na escola”. Em vista disso, investigar a cultura escolar torna-se fundamental não só para que seja possível contextualizar quais eram as intenções frente ao cumprimento de determinadas ações ou representações, mas ainda para não levarmos em consideração somente a prática pela prática.

Tratando-se de cultura escolar, encontra-se neste objeto de estudo um importante meio de entender a instituição educativa a partir de suas características internas. Segundo Antonio VIÑAO (1995, p. 68 e 69), a cultura escolar é composta pelo

¹ É preciso deixar claro que a educação física na qual estamos falando não é a disciplina Educação Física escolar na forma como a conhecemos hoje, e sim o termo utilizado na época para referenciar as práticas e os cuidados necessários para a educação do corpo.

conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, [tais como] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento ... –, e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas.

Aproximada à definição proposta por VIÑAO temos a de Dominique JULIA (2001, p. 10 e 11). Para este autor,

(...) poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Neste sentido, ao trabalhar com a cultura escolar não devemos entendê-la como um fenômeno universal, e sim procurar compreender como esta se estabelece no particular, ou seja, não devemos nos ater somente aquilo que é preconizado, de uma maneira geral, fora da escola; e sim buscar entender como professores e alunos – em sua relação no ambiente escolar – lidam com aquilo que lhes é determinado.

Levando em consideração as duas definições, é possível investigar o cotidiano e a cultura escolar através de diferentes aspectos, sendo a prática da *gymnastica* uma destas possibilidades. Desta maneira, tanto a prática quanto a cultura cooperam entre si apresentando papéis que se complementam, uma vez que as práticas são essenciais para a propagação da cultura, paralelamente, a cultura promove os significados e contribui para uma melhor compreensão das práticas.

Considerando que tais práticas contribuíram significativamente para o desenvolvimento do processo civilizador, a intenção desta pesquisa não é tratar este como um fenômeno universal, mas sim compreender como ele ocorreu nos grupos escolares, mais especificamente, nos grupos escolares da Capital paranaense e, conseqüentemente, entender como se estabeleceram as relações entre o universal e o particular.

1.2 JUSTIFICATIVA

Este tema surgiu diante da vontade de estudar algo relacionado à cultura e de perceber que por trás da implantação dos grupos escolares e das práticas corporais presentes nos exercícios de *gymnastica*, existia uma grande intencionalidade de cultivar valores e condutas através da configuração de um discurso calcado na civilização e racionalidade dos modos de pensar, agir e se comportar frente a um mundo que se pretendia moderno.

Uma das grandes contribuições para a escolha não só do tema proposto, como também da área de atuação deste trabalho, encontra-se na participação e na realização das atividades desenvolvidas em um projeto de pesquisa intitulado: Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 – 1939). Este projeto² inscrito na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, tem contribuído de maneira bastante significativa para o aprimoramento dos conhecimentos relacionados à história, tais como: a prática de pesquisa histórica, procedimentos quanto a metodologia do trabalho historiográfico, leitura e debate da literatura relacionada a temática do projeto, enfim, todo um esforço que corrobora a produção e realização deste trabalho.

O período delimitado para a realização desta pesquisa justifica-se pelo fato de, em 1903, ter ocorrido o surgimento dos grupos escolares no Estado do Paraná. Por

² Este é um projeto de pesquisa histórica que vem localizando e catalogando fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no estado do Paraná no período proposto. Embora as idéias e interpretações aqui expressas sejam exclusivamente de responsabilidade do autor deste trabalho, os pontos aqui discutidos incorporam as contribuições de todos os membros da equipe de pesquisa, a saber: Cristiane dos Santos Souza, mestre em educação pela UFPR e professora da Faculdade de Artes do Paraná, Talita Banck Dalcin, mestranda em educação pela UFPR; Melina Cavalcanti de Albuquerque Vicentine e Lausane Corrêa Pykosz, bolsistas PIBIC/CNPq, Valdirene Furtado e Sidmar dos Santos Meurer, graduandos do curso de Educação Física da UFPR e voluntários de iniciação científica; Vera Luíza Moro, mestre em educação pela UFPR e professora do Departamento de Educação Física da UFPR; Sérgio Roberto Chaves Júnior, mestre em educação pela UFPR e professor substituto do Departamento de Educação Física da UFPR e Luciane Paiva Alves de Oliveira, professora da Universidade Tuiuti do Paraná e doutoranda em educação pela PUC/SP. O subprojeto acima referido conta com financiamento da Fundação Araucária (n. 4274/2003) e do CNPq (n. 400064/2004-9).

outro lado, tem-se por volta do ano de 1920, a consolidação destes novos espaços de formação na instrução pública primária paranaense.

Partindo do período em questão, este trabalho compreende o contexto no qual os exercícios de *gymnastica* realizados nos grupos escolares, caracterizaram-se pela transição de uma simples prática realizada no cotidiano escolar, à constituição desta como mais uma disciplina presente no programa. Consequentemente, acredita-se que com o desenvolvimento desse trabalho estaremos contribuindo não só para a análise do papel da *Gymnastica* no processo de escolarização da infância paranaense – no início do século passado – mas também para um maior entendimento da história das disciplinas escolares no Brasil.

Devido à carência de estudos voltados à implementação dos grupos escolares paranaenses, e por ser um período pouco explorado pelos historiadores da educação em nosso Estado, acreditamos que este trabalho virá a contribuir com a pesquisa na área temática de história e historiografia da educação através de diferentes aspectos: seja no que diz respeito ao processo de escolarização da *Gymnastica* e o seu papel na formação humana da época, seja por meio do entendimento da constituição destes estabelecimentos de ensino e da *educação physica* no ensino público primário de Curitiba, ou ainda, ao contemplar e promover um pouco da compreensão das práticas corporais escolares presentes no cotidiano destas instituições.

1.3 OBJETIVOS

- Fazer uma revisão historiográfica de como surgiram os grupos escolares em nosso país, tendo como base a experiência apresentada por outros Estados brasileiros;
- Investigar de que maneira a prática de *Gymnastica* contribuiu para a educação do corpo dos meninos e das meninas que freqüentaram estes espaços de formação.

2. O SURGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES

2.1 Os grupos escolares no Estado de São Paulo.

Foi por meio dos ideais republicanos e diante da necessidade de implementação de um novo plano social para o desenvolvimento e progresso da nação brasileira, mais especificamente da província de São Paulo, que surgem nos finais do século XIX os primeiros delineamentos de um projeto cujo trabalho culminou nos então denominados Grupos Escolares. Favorável à liberdade política e civil com o intuito de propiciar maior autonomia à população e a partir de uma concepção liberal de educação, configura-se um discurso calcado na civilização e racionalidade dos modos de pensar, agir e se comportar frente a um mundo que se pretendia moderno. Sendo assim, encontra-se na busca pelo conhecimento um dos principais meios de formação do cidadão republicano.

Obtendo o papel principal enquanto protagonista no processo de modernização da sociedade e responsável pelo futuro do Brasil, a instrução pública também precisava se modernizar. Neste sentido, o trabalho de Rosa Fátima de SOUZA (1998) – “Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)” – nos mostra que baseando-se nos países europeus, e também nos Estados Unidos, os republicanos paulistas precisavam (re)inventar uma nova escola primária, pois consideravam esta como o mais notável meio de difusão e consolidação do novo regime, o regime democrático republicano.

Marcado por um período de mudanças significativas no quadro do ensino público paulista, os grupos escolares vão ganhando um formato próprio, adquirindo importância e apresentando-se repletos de peculiaridades não só na constituição do espaço, como também no tratamento dado à questão do tempo, na reformulação dos métodos de ensino, na constituição dos programas a serem trabalhados, sobretudo, na determinação de regras e condutas de bem viver. Em vista disso, recorro às palavras de SOUZA (1998, p. 27) para exemplificar um pouco do que estava sendo estabelecido entre o término do século XIX e início do século XX:

Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. Além disso a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometido de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação moral e intelectual do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes.

Em vista disso, podemos perceber que a intenção de civilizar o povo era nítida frente ao projeto social em questão, provocando além do aprimoramento de corpos, uma significativa atualização do ensino. Em conjunto com este, estava ligada a necessidade de uma escola igualmente vinculada aos novos preceitos, de acordo com os ideais republicanos e compatível com o discurso dos intelectuais paulistas. Surge então – conforme o trabalho de SOUZA (1998) – a idéia de reunir as escolas em um só prédio, uma construção específica e com um objetivo em comum: educar, formar e civilizar o futuro cidadão, com ênfase na educação moral e cívica.

Diante da necessidade de bons prédios e da construção de espaços destinados especificamente para o serviço escolar, a organização de uma nova identidade educacional ganha uma nova fachada. Comparados aos grandes palacetes da época e, considerados por Rosa Fátima como “Templos de Civilização”, os imóveis onde funcionavam os grupos escolares passaram por um significativo processo de estudos e debates cuja pauta delimitava-se através dos problemas referentes às medidas das salas, das janelas, da disposição das carteiras, entre outros. Segundo ela, “a questão mereceu a atenção não só de arquitetos, mas de educadores, médicos e higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura dos alunos”. Diante disso, o ambiente escolar ultrapassa a simples casa alugada pelo mestre-escola e conquista seu próprio espaço, dotando-se de uma estrutura que atendesse “às novas necessidades administrativo-pedagógicas: gabinete para a diretoria, sala para arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro, e pátios para recreio” (p. 128).

As inovações não param, uma vez que a aquisição de materiais e outras tecnologias pedagógicas do período em questão, buscavam facilitar tanto o trabalho do professor, quanto o aprendizado dos alunos. De acordo com Rosa Fátima (1998, p. 224), “o aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças”. Nota-se, portanto, a incessante luta pela modernização da instrução pública do Estado de São Paulo.

A constituição dos grupos escolares sinalizou a passagem do modelo de ensino isolado, formado pelas escolas de ler, escrever e contar, para o modelo de ensino graduado, composto por uma educação integral. As escolas isoladas caracterizavam-se a partir de um agrupamento de alunos com diferentes idades, alojados no mesmo local e sobre a responsabilidade de apenas um professor. Já com o ensino graduado surgem as noções de classe e série, onde a divisão dos alunos configura-se de acordo com a idade e em graus de dificuldade distintos. Desta maneira, o espaço é composto de um professor para cada classe e uma sala para cada uma destas. Outra medida utilizada pelas escolas graduadas está na promoção dos alunos ano a ano, grau a grau. Com isso ocorre a implementação de um ensino universal formado pela instauração do curso primário ao apresentar um amplo programa de ensino, baseado na divisão do conteúdo em diferentes matérias predispostas de acordo com cada série e instituindo a elaboração de pré-requisitos para que o aluno possa avançar em seu percurso escolar. Por conseguinte, promove-se uma racionalização das práticas corporais impressas por meio de um novo aproveitamento do tempo:

O emprego do tempo tornou-se um aspecto extremamente relevante para a racionalização das atividades pedagógicas. Tratava-se de fixar a jornada escolar – início e término das aulas – , estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso de professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias, unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daqueles que as aproximavam. Procedia-se, ainda, à hierarquização de cada matéria, de acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado. (ibidem, p. 36)

Neste sentido, a escola passa a representar o ambiente de inter-relação existente entre o tempo do trabalho, onde há uma cobrança mais acentuada, e os momentos de descanso, compostos pela determinação dos intervalos. Em vista disso, é através da

soma de sucessivas transformações que os grupos escolares estabelecem novas estratégias de educar as massas, produzindo, com isso, uma nova cultura escolar.

Sobrecarregado com tantas responsabilidades, estas escolas desenvolveram-se em meio à uma organização mais rigorosa e sistematizada. O considerável aumento não só do espaço, como também do número de professores e, sobretudo, da quantidade de alunos matriculados, gerou uma maior demanda de trabalho no que diz respeito à administração destes estabelecimentos de ensino. Surge então, na figura do diretor, a autoridade responsável pelas questões administrativas e pedagógicas da escola. Com a função de fiscalizar e zelar pela ordem, disciplina e boa qualidade do ensino, o diretor também exercia o papel de mediador entre os problemas atinentes à instrução pública de sua instituição e o governo do Estado, visto que ambos estavam encarregados de modernizar a escola primária.

Desde a criação dos grupos, o diretor foi visto como o responsável pela implementação do tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do Estado. Cabia a ele fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, representar a escola, propor ao governo a criação e supressão de lugares de adjuntos no grupo e nomeação e dispensa de professores, indicar a nomeação de porteiros, contratar e despedir porteiro e servente, proceder à matrícula, classificação e eliminação de alunos, submetê-los a exames mensais e finais, responder por toda escrituração da escola, organizar folha de pagamento e diário de ponto, apresentar relatórios anuais, além de fazer cumprir as disposições legais sobre o recenseamento escolar e impor ao pessoal as penas em que incorressem. (ibidem, p. 81)

Juntamente com o diretor, o professor também é portador de uma “nobre” missão. Responsável pela educação e formação do cidadão republicano, cabe ao corpo docente a transmissão de valores cívicos, intelectuais e morais, tornando-se, desta maneira, coadjuvante no processo de transformação. Nota-se, no entanto, que mesmo com a centralização do poder sobre o cargo do diretor, diante da incumbência de guiar um novo projeto de ensino, os grupos escolares distinguiam-se pela divisão do trabalho ao apresentar uma organização escolar mais racionalizada. Neste sentido, o cotidiano destas escolas acaba exigindo um maior número de funções e, conseqüentemente, um quadro maior de funcionários. A escola que antes era composta pelo professor e seus alunos, agora é habitada “por diferentes grupos ali existentes: diretor, professores, alunos, serventes, porteiro” (ibidem, p. 82).

Apesar das despesas indispensáveis, a implementação dos grupos escolares apresentou vantagens significativas. “O agrupamento de centenas de crianças num mesmo edifício-escola apresentava-se como medida de racionalização de custos e de controle. Por isso, tais escolas eram apropriadas para os centros populosos, as cidades onde a escolarização em massa poderia ser estabelecida com maior facilidade” (Ibidem, p. 46). Do ponto de vista econômico, a instrução pública paulista passou a atender um grande número de crianças. Paralelamente, houve uma maior fiscalização do ensino através da manutenção da ordem por parte do diretor. Por outro lado, a divisão do trabalho contribuiu bastante ao tirar das costas do professor toda responsabilidade administrativa da escola. O enriquecimento do programa de ensino com a inclusão de novas matérias, a instalação em edifícios apropriados e a aquisição de modernos materiais escolares também beneficiaram o aspecto pedagógico da instrução pública.

Apesar das inúmeras características, os grupos escolares são identificados enquanto espaço de disciplinarização das massas (principalmente as crianças pobres), de limpeza, higiene e, sobretudo, de respeito à ordem. É no interior destas escolas que meninos e meninas, cada um em suas respectivas alas, são incorporados ao regime institucional vigente. Sendo assim, estes convivem dentro de suas possibilidades e de acordo com os espaços que lhes são destinados, tendo em vista que o espaço também representa um pouco da feição presente em cada grupo escolar.

Por detrás dos muros, do portão, das paredes e jardins, a disposição e a distribuição do espaço escolar refletem um projeto cultural. Esse projeto, com vista a civilizar e moralizar as crianças e, por extensão, suas famílias, configurou-se nos esquadramentos de cada sala e cada canto do edifício escolar. No interior do edifício-escola configura-se uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão. (ibidem, p. 138).

Contudo, é no corpo que se define e se manifesta toda a regulamentação do que é permitido ou proibido, moral ou imoral, bárbaro ou civilizado. “O espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. Submete o corpo a um conjunto de representações consubstanciadas nos padrões de “bom

comportamento”, dos “bons costumes”, incluindo-se até mesmo a forma de referir-se a ele e a tudo que lhe diz respeito” (Ibidem, p. 144).

Visando uma formação integral, o ensino dos grupos escolares criados no estado de São Paulo tinha como principal objetivo a tríade formada pela educação física, intelectual e moral. O ensino primário propagado nestes estabelecimentos de ensino era diferenciado, pois além de trabalhar com os saberes elementares – ler, escrever e contar –, o programa também contemplava “as matérias de natureza propriamente científica, as noções de ciências físicas, químicas e naturais” (Ibidem, p. 175). Entretanto, a educação moral e cívica era o grande foco da instrução pública em questão.

Educação cívica e moral traziam, explicitamente, as bases da formação do cidadão republicano. Aplicava-se à primeira as noções básicas, compreendendo o cidadão em relação ao Estado e a organização política: nome do lugar, noções sobre o governo da localidade, capitais dos Estados e da União, Estado e país em que a criança nasceu e as autoridades do lugar, as instituições políticas, os símbolos nacionais, noções sobre o governo, Câmara Estadual e Senado, ministros estaduais, presidente da República, eleitores, principais deveres e direitos do cidadão, deveres para com a pátria, deveres dela para com o cidadão, primeiros elementos de civilidade, noções sobre as constituições do Estado e do país.

A moral abarcava um manancial de civilidade e bons costumes: hábitos de ordem, comportamento da criança na escola, casa, rua e lugares públicos, deveres para com os pais e superiores, histórias que despertassem o amor pelo bem, deveres da criança na família – deveres para com os pais e avós, deveres para com os irmãos e irmãs, para com os servidores –, a criança na escola; moral individual, deveres corporais, temperança, prudência, coragem, sinceridade, deveres de justiça e caridade, deveres de família e na vida profissional, deveres cívicos e das nações entre si. (Ibidem, p. 178 e 179)

Entretanto, fica nítido a moral dos gestos (temperança, prudência, coragem) estabelecida diante de um novo projeto de civilização. Desta maneira, matérias como a história, a geografia e principalmente a *gymnastica*, apresentaram grandes contribuições para a formação da época.

Por fim, através dos estudos de Rosa Fátima de SOUZA pudemos perceber que a criação e implementação dos grupos escolares ilustrou a execução do projeto político republicano de modernização da sociedade e desenvolvimento da nação. Marcou também a determinação de uma nova organização do ensino, principalmente no que diz respeito à promoção de uma nova cultura escolar, que começou no Estado de São Paulo e se alastrou por outros Estados brasileiros.

2.2 Os grupos escolares no Estado de Minas Gerais.

Segundo estudos realizados por Luciano Mendes de FARIA FILHO (2000, p. 27), em 1902, “ao realizar uma viagem “comissionada” ao Rio de Janeiro e a São Paulo, o inspetor técnico do Ensino, Estevam de Oliveira, (...), ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução pública da capital paulista”. Em vista disso, é através do contato com as inovações pedagógicas apresentadas na época, que os inspetores, professores e políticos mineiros, puderam avaliar e criticar o estado problemático e ultrapassado em que encontrava-se a instrução pública do seu Estado. Como culpado de todo este atraso educacional, via-se no modelo doméstico de administração do ensino, representado pelas escolas isoladas, um arcaico e precário sistema aplicado na formação da infância mineira. Sendo este considerado, conforme FARIA FILHO, “como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana, materializada na educação primária” (p. 30).

Diante da mesma necessidade de modernização da educação, anos mais tarde, mais precisamente em 1906 e objetivando atualizar o ensino primário, realizou-se a reforma da instrução pública mineira. Outrossim, tem-se como consequência desta nova política pedagógica, a criação e implementação dos grupos escolares no Estado de Minas Gerais. Juntamente com a instalação deste novo processo de organização da educação, houve também a divulgação e implementação do modelo de ensino graduado. Neste sentido, a casa escolar que antes era composta por apenas uma cadeira e/ou escola, passa a ser representada por um prédio específico constituído por várias turmas, classes, cadeiras, escolas, enfim:

(...) no esforço em produzir um distanciamento entre as escolas isoladas e os grupos escolares, identificando a instalação dos grupos escolares como um momento da ação modernizadora do Estado em relação à sociedade e aos grupos sociais, ou seja, de um movimento em que o moderno suplanta o arcaico, o novo substitui o velho e as luzes da razão e da ciência impõem-se às trevas da ignorância e da tradição, as palavras, as categorias vão sendo reelaboradas e passam a adquirir novos sentidos, expressando o “trabalho” efetuado pelos sujeitos da representação em relação à própria linguagem. (FARIA FILHO, 2000, p. 153 e 154)

É a partir da supervalorização do novo que os primeiros estabelecimentos de ensino assim denominados foram criados na capital mineira. De acordo com FARIA FILHO, “num esforço para superar o atraso representado pelas escolas isoladas, Belo Horizonte, capital do estado, cidade projetada e construída para dar visibilidade à “modernidade” republicana, passou a ser privilegiada em termos de construção e/ou organização de grupos escolares” (p. 46). Em sua obra, “Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República”, o autor trabalha com o conceito de representação para analisar o contexto no qual foram inseridos os grupos escolares em Minas Gerais. Para ele,

(...) a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.

A representação dos grupos escolares, (...), buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução primária. (FARIA FILHO, 2000, p. 31)

Deste modo, para manter e zelar pelo cumprimento dos objetivos então pretendidos, tinha-se como meio de referência o regulamento da instrução pública primária. Sendo assim, através da realização do trabalho do inspetor escolar e da administração do diretor, os grupos escolares nascem em meio a um processo de fiscalização do ensino bem mais rigoroso. No entanto, podemos perceber diante dos estudos realizados por FARIA FILHO que, em Minas Gerais, a relação existente entre inspetores, diretores e professoras não ocorria, em algumas situações, de maneira muito tranqüila e de acordo com o que estabelecia o referido regulamento. Com a função de fazer manter o que determinava este documento, o inspetor escolar acabava se indispondo com alguns diretores e professoras que burlavam certas regras. Isto ocorria devido ao fato de nem sempre a realidade que passavam determinadas comunidades ser condizente com o que estava disposto pelo regulamento. Deste modo, corria-se o risco de alguns grupos escolares possuírem horários diferenciados. Poder-se-ia ocorrer o não cumprimento de todo o programa de ensino e, em algumas situações, o fato das professoras priorizarem determinados conhecimentos em

detrimento de outros. Neste sentido, podemos perceber a existência de diferenças quanto ao modo de desenvolver e realizar a prática pedagógica no interior dos grupos escolares de Minas Gérias. Fica claro as múltiplas escolhas no que diz respeito ao método de como aplicar o programa, como reter a atenção e o interesse dos alunos e o que é relevante e traz melhores resultados para a formação almejada na época. Em vista disso,

é no intrincado emaranhado do encontro e entrelaçamento dessas diversas dimensões do fazer pedagógico, das escolhas, seleção e busca de transmissão de conhecimentos de um lado, e na tentativa de adequação desses aos “momentos” individuais e coletivos que vivem os alunos, de outro, isto é, de despertar-lhes a atenção, de cativar-lhes a simpatia, de neutralizar intervenções ou interferências inoportunas ou inapropriadas, enfim, nesse jogo complexo, que se constitui a relação pedagógica de sala de aula ou no espaço e tempo escolares. É aí que vão se forjando novas competências, novas metodologias e “tecnologias” do ensino e, por que não, vão se solidificando, material e simbolicamente, a nova forma e cultura escolares. (p. 193)

Diante disso, podemos perceber que o discurso e as práticas pelos quais se implantou os grupos escolares no Estado de Minas Gerais estavam calcados na mesma perspectiva de progresso, de consolidação da República, de civilização das massas, de moralização dos costumes, de uma escola primária moderna, enfim, de uma instrução pública popular e universal fundamentada na tríade educação física, moral e intelectual.

3. COMO ERAM PENSADAS A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CRIANÇAS.

Diante da necessidade de implementação de um Estado republicano forte, bem como da consolidação de uma nação desenvolvida – tendo como referência os rumos pelos quais se projetaram os países europeus e também os Estados Unidos – os estados brasileiros precisavam consubstanciar a criação de uma sociedade voltada para o progresso e detentora de uma formação adequada aos novos preceitos: formar um novo cidadão, o cidadão do futuro, civilizado, de espírito maduro e politicamente participativo.

De acordo com PAIVA (2003, p. 361), “[...]o *homem do futuro* que o Brasil precisava impunha a produção do homem vigoroso, em todos os sentidos, cuidando igualmente das funções físicas, morais e intelectuais, harmonizando suas atividades para que dela resultasse saúde e robustez. Isto justifica-se à medida que

[...] uma nobre nação não deveria ser construída [...] com *homens-coisa* e sim com *homens-pessoas*. *Homens-pessoas* libertos da ignorância, educados pela escola para uma vida útil e feliz. A liberdade forjada pela educação os faria conhecer as leis civis, seus deveres sociais, a natureza do mundo que habitavam, o lugar que ocupavam em relação aos outros homens e a forma de interagir com todos esses fenômenos. Enfim, formaria cidadãos brasileiros dignos de sua pátria e da bela nação civilizada que deveriam com seu trabalho (físico, moral e intelectual) erigir. (p. 329)

Atrelado à estes objetivos – apresentados no século XIX e que perpetuaram nas primeiras décadas do século XX – coube à escola, assim como à educação de uma maneira geral, difundir na população um sentimento de pertencimento. Uma vez que, ao estabelecer parâmetros de comportamento, a escola surgiria como um dos espaços onde possibilitar-se-ia uma discriminação de valores – calcados nas idéias liberais – entre o bem e o mal, o certo e o errado, aquilo que era aceito, daquilo que deveria ser banido.

Conforme MONTEIRO (2000, p. 55), “atribuir-se-ia à escola, pela educação, a construção de um sentimento patriótico que negasse qualquer possibilidade de distúrbios que perturbassem o equilíbrio (leia-se ordem) necessário à construção da nação e à consolidação do progresso”. Nesta mesma direção, VAGO (2002, p. 125),

nos mostra como a instituição escolar, através de suas práticas, contribuiu para a valorização e para o cultivo do amor à pátria. Segundo ele: “a posição, o olhar, o canto do Hino Nacional ou à Bandeira por alunos e alunas uniformizados(as) eram maneiras de inscrever em seus corpos o sentimento, que então considerava-se esgarçado e mesmo inexistente, de pertencimento a uma Nação, a transfiguração da Pátria em corpo”.

Em vista disso, podemos perceber o uso da instrução pública como estratégia fundamental na busca por uma identidade nacional através de uma homogeneização social, visando, com isso, a manutenção da ordem e, de acordo com MONTEIRO (2000, p. 57), “a evitação de conflitos (conflitos estes presentes na Europa durante todo o século XIX) decorrentes das diferenças materiais características da sociedade capitalista”.

Analisando as perspectivas quanto à educação a partir do pensamento e dos discursos das elites intelectuais e políticas ligadas ao Estado de São Paulo através do PRP – Partido Republicano Paulista – na segunda metade do século XIX, esta autora nos dá uma contribuição para melhor entendermos o que pretendiam os republicanos na luta por uma nova organização política no Brasil. Retrocedermos no tempo se faz necessário, uma vez que grande parte dos ideais defendidos por estes políticos e intelectuais durante o século XIX, se perpetuaram até o século XX.

De acordo com o trabalho realizado por MONTEIRO, grande parte do pensamento dos republicanos da época tinha como referência “um aparato teórico formado pelo evolucionismo, pelo positivismo e pelo liberalismo”(p. 53). Aqueles intelectuais, acreditavam em uma educação norteada especialmente aos valores e as idéias presentes nas categorias civilização e cultura. Segundo a autora,

(...), atribuir-se-ia à cultura um sentido fundado pelo enciclopedismo, como necessidade de conhecimento geral de todos os domínios do saber (como a matemática, a física, as ciências naturais, além das disciplinas históricas e filosóficas), que seriam suporte para a realização das atividades técnicas que, por sua vez, indicavam o desenvolvimento material alcançado pelos diferentes povos. À categoria civilização, tomando-a como similar à cultura, seria agregado também esse sentido material, relativo ao desenvolvimento técnico, identificado com o mundo urbano e industrial, cujo melhor quadro era o exemplificado pela sociedade européia. (p. 58)

Neste sentido, as políticas referentes à instrução pública deveriam estar calcadas na propagação de uma educação que contemplasse não só o ensino dos conhecimentos tidos como elementares – ler, escrever e contar –, mas que possibilitasse, acima de tudo, uma formação integral baseada na tríade educação intelectual, moral e física.

Nota-se que a escola na qual os republicanos se referiam não era aquela cujo o objetivo restringia-se apenas em alfabetizar meninos e meninas. Trata-se de uma instituição que precisava superar novos desafios como, por exemplo, a necessidade de transformar a nova geração – “os homens do futuro” – com o intuito de promover o progresso da nação através do saber e do trabalho. Segundo esta autora, caberia à escola:

- a) a formação moral dos indivíduos, como pressuposto para participação da sociedade politicamente organizada, segundo os valores do liberalismo burguês do final do século XIX, no qual incluímos o positivismo e o evolucionismo;
- b) a formação intelectual para o desempenho das atividades técnicas relativas à execução do trabalho de forma geral. (p. 52)

Desta maneira, a escola que se pretendia ver passava a assumir um papel de destaque em relação às conquistas e ao desenvolvimento de um povo. Além de promover a difusão de um conhecimento mais técnico e científico, bem como a promoção de hábitos mais racionais, a instituição escolar também era vista como um “viveiro” onde precisava ser cultivado não só o espírito, como também o corpo daqueles que deveriam frequentá-la desde tenras idades.

Juntamente com esse processo de construção de uma nova escola, de uma nova educação, surge também a necessidade de implementação de novos saberes. Segundo PAIVA (2003, p. 314),

nos traços produtores dessa *outra* educação e dessa *outra* escola que se objetivava diferenciada do que até então se identificava como *casas de educação* pairam vestígios da produção da especificidade que, também com saberes e práticas específicas, forjavam um novo campo de intervenção e conhecimento – o da educação física.

Em vista disso, não só a educação física, como uma série de outros conhecimentos passaram a compor o quadro desta nova formação escolarizada.

Foi pensando nesta inovação educacional que Rosa Fátima de SOUZA (2000) desenvolveu um trabalho relacionado à construção do currículo da escola primária no Brasil. Segundo ela,

a introdução de novas disciplinas nos programas de ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a linguagem da modernidade, isto é, a justificativa para a inclusão destes conteúdos culturais assinalava as contribuições que eles trariam para a modernização. (p. 12)

Ao realizar este trabalho, a autora utiliza como fonte o parecer e projeto de reforma do ensino primário escrito por Rui Barbosa, o qual foi apresentado em setembro de 1882 à Câmara dos Deputados e posteriormente publicado no ano de 1883. Segundo Rosa Fátima,

foram selecionados para o programa, aqueles conteúdos que, na opinião do legislador, melhor atendiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares; conteúdos que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados. (p. 16)

Deste modo, podemos perceber que a educação física contemplava os requisitos estabelecidos acima, uma vez que

A introdução da *educação física* foi apresentada como uma inovação relevante. A satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância, justificando, assim, a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito do corpo. De acordo com Rui, a educação física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo destaca as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis a defesa da pátria. (p. 16.)

A autora prossegue apresentando, de acordo com o projeto de Rui Barbosa, como ele pensava o processo de implementação e desenvolvimento da educação física nas escolas primárias brasileiras:

Para o sexo feminino, era a favor da calistenia, “nessa combinação de exercícios de movimento, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzirem um simétrico desenvolvimento muscular sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas”.

Para os meninos, a ginástica acrescida dos exercícios militares, meio eficaz para a educação do caráter, validado por todos os países avançados:

Seria, portanto, uma lacuna imperdoável a omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular. Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola das virtudes varonis do patriotismo, quer como princípio influidor de elevadas qualidades morais, este ramo de instrução encerra um valor considerável, e representa um papel essencial. (BARBOSA 1883, p. 91 e 92, citado por SOUZA, 2000, p.16 e 17)

Com efeito, promover a educação física da infância era fundamental tanto para o desenvolvimento e cultivo do corpo, quanto para a formação do espírito. Diante de tamanha responsabilidade, é notória uma certa primazia da educação física em relação à formação dos futuros cidadãos. Segundo PAIVA (2003, p. 349), “seria ela a primeira educação porque, sendo a educação representada como um rol de hábitos a ser incorporados, era no corpo, pelo corpo e com o corpo que toda a educação (escolarizada) deveria se centrar e, a partir dele, se organizar”.

Diante desta nova organização do ensino, encontra-se nos grupos escolares uma instituição modelar cujos exemplos que dela emanavam deveriam ser copiados e seguidos pelos demais estabelecimentos de ensino.

Sendo assim, procuramos tratar a seguir um pouco da experiência da *Gymnastica* realizada no cotidiano dos grupos escolares de Belo Horizonte, e um pouco do que conseguimos constatar a respeito da educação física e da *Gymnastica* presentes no ensino público primário de Curitiba.

3.1 A prática de *Gymnastica* como educação do corpo de meninos e meninas nos grupos escolares de Belo Horizonte.

Como vimos anteriormente, as discussões a respeito de uma inovação na educação brasileira datam desde o século XIX e se perpetuaram até o século XX. Neste sentido, a preocupação com relação aos cuidados com o corpo e a implantação de um período reservado à prática de exercícios físicos no interior dos grupos escolares, apresenta uma grande influência dos estudos realizados pelos médicos-higienistas da época. Segundo PAIVA (2003, p. 265), na comunidade médica “[...] discutia-se amplamente a educação institucionalizada em questões que percorriam da localização dos prédios escolares e sua insalubridade até sugestões e conselhos sobre como organizar o tempo, o espaço, os materiais e os saberes escolares”.

Ao debaterem suas propostas quanto à educação escolarizada, os médicos alertavam para o fato de a escola, ao expor as crianças à sucessivas horas de ensino ininterrupto, estava causando fadiga intelectual e prejudicando, com isso, o processo de formação das mesmas. De acordo com VAGO (2002)³, “com efeito, a preocupação com a fadiga escolar afetou a concepção e a distribuição do tempo e do trabalho escolar nas três primeiras décadas do século XX” (p. 237). Segundo ele, nos grupos escolares de Belo Horizonte,

a idéia de intercalar os “Exercícios Physicos” e o Canto às demais disciplinas expõe uma preocupação de caráter higiênico, revelada na pretensão de proporcionar às crianças um descanso (relaxamento) dos trabalhos considerados intelectuais, realizados nas outras cadeiras, em sala de aula. (p. 235)

É a partir de questões como esta que coube aos *exercícios physicos* e de *Gymnastica* preencher os intervalos vistos como necessários, proporcionando, com isso, o trabalho com o corpo e o descanso à mente das crianças. No entanto, cabia aos professores fiscalizar seus alunos na prática de tais atividades. Conforme a experiência mineira, “nesse tempo, e como parte da fiscalização, os professores instruíam os alunos “nos exercícios physicos, livres e de gymnastica, exigidos no programa de ensino”, que poderiam ser feitos por turma e em dias alternados”. Após os exercícios, aí poderiam “brincar em liberdade” (p. 126).

Conseqüentemente, podemos perceber, diante desta iniciativa, o surgimento de um tempo para o “recreio” no qual a prática de exercícios físicos estaria proporcionando um certo caráter lúdico; uma vez que “as crianças podiam brincar, mas brincar somente entre meninos ou somente entre meninas, e não entre meninos e meninas simultaneamente” (p. 234). Conforme este autor nos mostra, “as brincadeiras foram admitidas, mas também foram admitidas às regras da instituição escolar” (p. 234).

Foram muitos os interesses quanto ao processo de implantação de uma educação física no interior dos grupos escolares da Capital mineira. Com efeito, o trabalho efetuado através das atividades físicas sistematizadas eram de suma importância para a realização das modificações previstas naquele momento. Este

³ As citações que compõem os parágrafos seguintes pertencem a esta obra. Faço referência às páginas.

procedimento, além de evitar a presença de fadiga intelectual, abordada anteriormente, coadunava-se com a necessidade de respeito aos parâmetros de comportamento, também já mencionados, contribuindo, desta maneira, para uma educação moral e corporal dos meninos e das meninas matriculados nestas instituições.

Diante disso, associou-se, não só à educação física, mas à educação de uma maneira geral, um certo caráter disciplinar que se fortificou perante a constante tentativa de controle das crianças.

A legislação produzida para o Ensino Primário mineiro foi de fato abundante na previsão de condutas esperadas das crianças e de penas disciplinares que a elas poderiam ser aplicadas. Os regimentos e regulamentos baixados como tentativa de organizar minuciosamente as práticas escolares, de produzir uma ordem escolar a ser rigorosamente cumprida, constituíam dispositivos de produção das crianças em alunos e alunas, que, assim transformadas, deveriam ser freqüentes, pontuais, assépticos, obedientes, disciplinados e servis, atentos, quietos e comportados, cordiais, amigos e carinhosos – atributos dos cidadãos e cidadãs pretendidos. (p. 128 e 129)

No entanto, apesar das práticas disciplinares previstas na legislação, estas

(...) não impediram os usos próprios dos tempos e espaços escolares por parte das crianças, que, praticando suas artimanhas, transgrediam e burlavam a vigilância. Suas práticas corporais, suas brincadeiras, suas fugas, sua insubmissão podem também ser compreendidas, em alguma medida e mesmo em seus limites, como tática de “desaprendizagem corpórea”, de que fala Peter Maclaren, para “desmantelar a linguagem do corpo”, ou a “purgação do corpo”, que se impunha nas práticas dos Grupos Escolares da Capital mineira. O corpo das crianças foi um campo de batalhas. (p. 151 e 152)

Por conseguinte, a necessidade de transformar e endireitar o corpo das crianças, fez da *Gymnastica* uma presença indispensável no programa de ensino reorganizado – conforme nos mostra VAGO – em decorrência da reforma da instrução pública executada no Estado mineiro no ano de 1906. Este procedimento justifica-se tendo em vista que: associaram-se aos exercícios de ginástica o intuito de atingir e efetuar, de maneira direta, o desenvolvimento físico e a transfiguração dos hábitos apresentados pelas crianças. Em vista disso,

A “Gymnastica” foi produzida como um dispositivo central para a pretendida “educação physica” das crianças. Sua inserção nas práticas de escolas primárias de Belo Horizonte fundamentou-se, dentre outras razões, na crença em suas possibilidades de transformar os corpos das crianças, representados como raquíticos, débeis e fracos, em desejados corpos sadios, belos, robustos e fortes. Esperava-se dela uma participação decisiva no processo de constituição de corpos infantis” (p. 219).

Seguindo o modelo das políticas educativas aplicadas nos países desenvolvidos e mais civilizados, a inserção deste conteúdo como mais uma prática educativa presente nos grupos escolares de Belo Horizonte, teve como referência o método sueco de ginástica. De acordo com VAGO, “a Ginástica Sueca contribuiria, então, para educar o corpo das crianças na escola, com a racionalidade desejada, por suas múltiplas propriedades, pedagógica, higiênica, educativa, social, corretiva, ortopédica, enérgica, viril, social, patriótica, disciplinadora e formadora de caráter” (p.247).

Segundo MARINHO (1980, p.51), “a linha doutrinária sueca começa com Per Henrik Ling”. Este famoso método caracteriza-se pela prescrição de exercícios físicos que visam trabalhar o corpo respeitando o funcionamento do organismo humano. Neste sentido, a ginástica de Ling baseia-se nas leis da fisiologia, podendo ser compreendida tanto do ponto de vista médico e estético, quanto pedagógico e militar.

MARINHO nos mostra também que,

para Ling, a ginástica pedagógica e higiênica tem por fim submeter o corpo à vontade; ela é essencialmente educativa e social. Ele insiste sempre sobre a sua importância para satisfazer às necessidades da alma tanto quanto às do corpo. Ela se destina aos dois sexos, a todas as idades, a todas as constituições e se pratica dentro de todas as condições materiais e sociais. Ela assegura a saúde, sendo essencialmente respiratória, a beleza por seus efeitos corretivos e ortopédicos. Ela é enérgica e viril pelo emprego econômico das forças e a formação do caráter, social e patriótica pela educação disciplinada da célula humana a serviço da sociedade. Por meios simples ela assegura resultados certos. (p. 51)

Norteadada pelo primado da correção, a prática de ginástica realizada nos grupos escolares mineiros tinha o objetivo de corrigir determinados defeitos, excluir tudo aquilo que não fosse passível de concerto e, (re)construir, diante desta perspectiva, um novo corpo, um novo cidadão.

Ao retomar o trabalho de VAGO (2002, p. 341 e 342), percebemos que

de fato, a adoção do método sueco de Ginástica – com esses exercícios físicos sistematizados, lineares, regulados, repetitivos, segmentados para cada parte do corpo, tendo entre seus objetivos “assegurar a saúde, evitar a instalação de vícios e defeitos posturais e enfermidades” e “desenvolver harmonicamente o organismo [com] atividades que emprestam graça e beleza ao corpo” – reforça o uso da Ginástica como prática ortopédica, de correção e constituição dos corpos das crianças. Esses torpes e tristes corpos infantis precisavam ser restaurados, regenerados, modificados, lapidados, endireitados, higienizados e robustecidos, inscrevendo-se neles os atributos que podiam fazê-los belos, fortes e saudáveis, exigência do novo tempo, da nova civilização que se queria inaugurada já na própria tessitura racionalizada da Capital de Minas Gerais, a vitrine republicana construída sobre os escombros de uma vila. Se para isso

era preciso desqualificar e, mesmo, destruir as marcas de outras práticas sociais nos corpos das crianças – tanto quanto se destruiu um arraial para edificar a cidade moderna –, à escola não foram colocados limites: foi-lhe confiada a façanha de operar a transmutação de corpos grotescos em corpos refinados, com a contribuição da Ginástica.

Uma outra prática realizada durante a *Gymnastica* e, aplicada, mais especificamente, aos meninos, era o desenvolvimento da educação militar. Segundo VAGO, “a presença de “evoluções militares” no programa de “exercícios gymnasticos”, [...] pode ser compreendida ao se considerar a idéia de defesa da Pátria” (p. 221).

A necessidade de educar e civilizar as massas também era interesse do exército. Tendo em vista sua própria modernização, a instituição militar precisava, da mesma forma, de jovens instruídos, com espírito cívico, patrióticos e predispostos ao serviço militar. De acordo com FERREIRA NETO (1999, p. 17), “a educação cívica deveria ser dada em todos os lugares onde existissem grupos de jovens. Caberia, portanto, a obrigatoriedade da instrução militar às escolas, [...] ficando ao exército o trabalho de complementá-la”.

Em vista disso, tem-se nas atividades de cunho militar – ao exercitar e desenvolver o corpo dos meninos e formá-los pequenos soldados – mais uma oportunidade para contemplar a “educação physical” dos mesmos. Sendo assim e, conforme nos mostra VAGO (2002, p. 271),

(...) para ensinar as evoluções militares aos meninos previa-se a “assistência e intervenção do instrutor”, o que possibilitava a presença de um militar para ministrá-las, indicado pelo comandante militar da localidade. A prescrição era de que em “todas as evoluções [fossem] observadas estritamente as regras militares”, que deveriam ser aperfeiçoadas ao longo dos quatro anos do Ensino Primário, até que os alunos tivessem “completado todas as evoluções observadas na educação militar.

Uma das principais influências que a educação militar proporcionava era a promoção de hábitos de disciplina. A necessidade de se estabelecer consensos quanto à importância do respeito às regras – determinadas explícita ou implicitamente, ora pela escola, ora pela sociedade, ou ainda, pela própria família na figura dos pais ou responsáveis – formava nas crianças uma espécie de “unidade de doutrina”. Segundo FERREIRA NETO (1999, p. 22), “na doutrina do Exército, ser disciplinado é aceitar

com convicção e sem reservas a necessidade de uma lei comum, que regule e coordene os esforços dos seus quadros”.

Consequentemente, como fruto das atividades realizadas no ensino de evoluções militares realizadas nos grupos escolares de Belo Horizonte, foram criados, sendo mais uma política da época, a constituição do Batalhão Escolar. De acordo com VAGO (2002, p. 272),

A organização de um “Batalhão Escolar”, outra idéia incorporada de práticas realizadas em escolas européias, é reveladora de mais uma tentativa de construir os corpos dos meninos com base na produção da necessidade de que fossem fortes, disciplinados, obedientes, úteis, impregnados da idéia de defesa da Pátria. A incorporação de uma estética militar, com seu representante ocupando tempo e lugar nas práticas escolares, além do que já expressa em si mesma, atenderia plenamente a essa necessidade.

Deste modo, podemos perceber a importância que o desenvolvimento da educação militar trouxe para a formação pretendida naquele momento. Neste sentido, o referido autor, ao analisar o parecer apresentado por Rui Barbosa⁴, nos mostra que:

em seu parecer sobre a Instrução Pública, ele alega que seria “uma lacuna imperdoável a omissão dos exercicios militares num plano de reorganização do ensino popular”, já que ele os considerava como “meio de lançar nos habitos da mocidade a base da defesa nacional” e ao mesmo tempo “como escola das virtudes varonis do patriotismo”, acrescentando ainda que atuariam “como principio influidor de elevadas qualidades moraes. (p. 282)

Sendo assim e, em meio às medidas aplicadas para a educação física dos alunos matriculados nos grupos escolares mineiros, houve uma diferenciação quanto às atividades destinadas às meninas, e os exercícos físicos reservados apenas para os meninos. De acordo com VAGO, “(...) aos meninos deveria ser oferecida a parte relacionada às evoluções militares e às meninas, os movimentos de extensão e flexão” (p. 232).

Naquele tempo, poupava-se as meninas da realização de exercícos intensos, uma vez que estas estavam destinadas apenas à exercer futuramente o papel de educadora dos filhos e provedora do marido. Segundo CASTELLANI FILHO (1994, p. 58 e 59), “esta correlação *mulher-mãe*, vista como algo natural, está relacionada com o fato de vincular-se a construção da concepção de mulher, à imagem de seu

⁴ VAGO trabalha com o mesmo parecer desenvolvido por Rui Barbosa com que trabalhou SOUZA (2000), no qual abordamos no item anterior deste trabalho.

corpo”. Procedimentos como estes justificam-se pelas diferenças existente quanto ao modo de vida dos homens e das mulheres – suas funções, suas responsabilidades, enfim, o papel de cada um na sociedade. Estas diferenças exigiam também uma educação bastante distinta.

Ao captar a experiência mineira, sentimos a necessidade de compreendermos melhor como as práticas corporais realizadas durante a *Gymnastica* aplicada nos grupos escolares de Belo Horizonte repercutiu na vida de educandos e educadores. Neste sentido, não podemos esquecer que tais práticas foram originadas e influenciadas tanto pela cultura escolar, como também por uma cultura mais ampla.

No entanto, é preciso levar em consideração as observações feitas por JULIA (2001, p. 15). Para este autor,

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma na escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares.

Por conseguinte, analisando o trabalho de VAGO (2002), pudemos perceber os efeitos que a reforma da instrução pública de 1906 trouxe para o ensino público primário de Minas Gerais. Estas medidas também foram cruciais para a criação e a implementação dos grupos escolares no referido Estado. Paralelamente, o surgimento destes novos espaços de formação – ao proporcionar uma nova organização pedagógica e a difusão de uma nova cultura escolar – possibilitou a inserção dos “exercícios físicos” como práticas corporais presentes nos grupos escolares de Belo Horizonte. Diante da necessidade de uma formação integral, tais práticas contribuíram significativamente para a educação física tanto dos meninos, como das meninas. Esta pretensão pôde ser contemplada por diferentes aspectos: seja pelos exercícios de *Gymnastica*, seja através da educação militar, ou ainda, pela simples possibilidade de brincar.

3.2 A educação física e a *Gymnastica* nos grupos escolares de Curitiba.

Apesar de não estar no horizonte inicial deste projeto, o trabalho com a pesquisa histórica – como aluno de iniciação científica (PIBIC/CNPq) – possibilitou estabelecermos um pequeno diálogo com algumas fontes. Tais fontes foram catalogadas no Arquivo Público do Paraná, acervo característico pela vasta quantidade de documentos, conseqüentemente, pela riqueza das informações contidas em suas fontes. Em vista disso, a partir do levantamento e catalogação do material arquivado e conservado nesta repartição, pudemos perceber muito do que estava sendo pensado e registrado em relação ao tema aqui proposto, nos anos iniciais do século passado, no Estado do Paraná e, em especial, na cidade de Curitiba.

Sendo assim, apresentamos a seguir um pouco da relação existente entre a escola e a educação física das crianças, no ensino público primário da Capital paranaense.

Responsável pela educação do corpo dos meninos e das meninas que freqüentavam seus espaços, à escola caberia o papel de formar corpos aprumados e disciplinados. Em vista disso, era no corpo que incidia boa parte das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Segundo VIGARELLO (1978, p. 9), citado por SOARES (1998, p. 17),

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.

Os cuidados com o corpo começavam desde a promoção de hábitos de higiene, até o desenvolvimento da musculatura por meio da realização de *exercícios físicos*. Estes, por sua vez, não poderiam ser negligenciados pelos professores. É o que alerta a professora Julia Wanderley Petrich – responsável pela 1ª Cadeira para o sexo feminino da Capital – em seu relatório apresentado no dia 22 de dezembro de 1905 ao Ex.mo Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública:

Encarando a educação sobre o seu triplice aspecto e considerando a criança como um composto de corpo e de alma, não devera o professor esquecer-se da sua natureza física, tratando em primeiro lugar dos cuidados que devem ser dispensados ao corpo. Mens sana in corpore sano e por isso deve o professor com especial atenção tratar da educação física dos

seus alumnos, afim de conservar-lhes a saúde, desenvolvendo-lhes os membros. A educação dos sentidos é também da mais alta importancia, e para isso deverá o mestre dirigir sempre os necessarios exercicios, na aula, nos passeios e em todas as occasiões opportunas.

Ao mesmo tempo que dirige esses exercicios phisicos, deve o mestre especialmente tratar da educação intellectual de seus discipulos, exercitando e desenvolvendo com igual solitudine esse precioso grupo de faculdades que contituem a intelligencia. A percepção, a attenção, o juizo, a memoria e a imaginação serão assim igualmente aperfeiçoados e harmonicamente desenvolvidos.

Depois da educação phisica e da intellectual, se occupará o professor da educação moral, porque nesta mesma ordem é que se observa o progresso humano.

É interessante observar o destaque dado à afirmação “Mens sana in corpore sano”. Esta frase simboliza o tratamento dado na época à educação física e intellectual como coisas distintas. Entretanto, ambas faziam parte de um todo que, em conjunto com a educação moral, representavam a educação sobre o seu tríplice aspecto. Desenvolver corpos fortes e sadios, aprimorar a raça, estabelecer a ordem, eis alguns dos objetivos da educação física. Apresentando grandes contribuições para a formação de uma sociedade mais “civilizada” e “moderna”, a educação física vai conquistando seu próprio espaço, tempo e uma importância nada desprezível na educação tanto da infância, quanto da mocidade. Neste sentido e, não por acaso, ela assume o primeiro lugar na ordem apresentada por Julia Wanderley em relação ao progresso do gênero humano.

No decorrer de seu relatório, a referida professora comprova sua atenção em relação à educação física de suas alunas ao descrever que:

como medida de grande alcance hygienico, no fim das diversas lições diarias, concedo ás alumnas um pequeno intervallo para repouso do espirito e exercicios dos membros, durante o qual, sob a minha immediata direcção, marcham, cantam, e fazem exercicios ao ar livre no vasto jardim que circunda este edificio escolar.

Diante disso, também pudemos comprovar uma certa preocupação quanto à necessidade de um intervalo para evitar a fadiga intellectual dos alunos, conforme abordamos em um outro momento deste trabalho. Paralelamente, necessitando fazer exercicios ao ar livre, as crianças precisavam de um espaço fisico maior.

Desta maneira, o espaço escolar se expande e acaba ultrapassando as paredes da sala de aula. Sendo assim, para que a escola pudesse oferecer a tão almejada educação integral – física, moral e intellectual –, fazia-se necessário um pátio amplo. Um lugar

que possibilitasse as crianças correr, brincar e se exercitar, desenvolvendo, por conseguinte, a educação física das mesmas. Não é por acaso que encontramos no relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública – Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira – no mês de dezembro de 1905, pela professora da 1º Cadeira Promiscua da Capital, Josephina Carmen Rocha, relatos sobre esta relação entre o espaço escolar, mais especificamente o espaço destinado ao recreio, e a educação física dos alunos. Segundo a referida professora,

Funcionam as aulas desta cadeira no predio estadual denominado – Escola Carvalho – sito á Rua Aquidaban, em posição vantajosa e edificado no centro do terreno, deixando espaço sufficiente na frente para o ajardinamento, e lateralmente e nos fundos para o recreio das crianças, que podem assim brincar livremente, entregando-se á toda sorte de divertimentos uteis e necessarios a educação phisica, que deve acompanhar passo á passo a educação intellectual, sendo esta completada pela moral e civica as quaes devemos procurar incutir no espirito das crianças desde os mais tenros annos, dando-lhes exemplos de polidez e de amor e dedicação á nossa querida Patria.

Contudo, fica nítida a função exercida pela escola de civilizar as crianças, dulcificando seus costumes, “dando-lhes exemplos de polidez”.

Assim como em Belo Horizonte, dentre as atividades ofertadas nas escolas curitibanas em relação à educação física das crianças, estava a ginástica. Ao analisarmos o relatório enviado na data de 30/12/1905 ao Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, pela professora da Escola Promiscua do Batel, Amelia França Gomes, pudemos constatar um pouco desta preocupação. De acordo com a referida professora, “No fim de duas horas de estudo, os alunos marcham na sala de aula, executando alguns exercícios de gymnastica com levantamento e abaixamento dos braços”. Um outro exemplo encontra-se no relatório encaminhado à mesma Diretoria, no dia 15/12/1905, pela responsável da 4ª Cadeira para o sexo feminino da Capital, professora Itacelina Teixeira. Segundo ela, “os canticos escolares são executados todos os dias de aula e os exercícios de marcha também”.

Através da prática de exercícios físicos, o ensino da *gymnastica* tinha como finalidade o fortalecimento do corpo, a execução de movimentos ágeis, o desenvolvimento da coragem e o cultivo do amor à pátria. Além da manutenção da ordem e da cobrança de disciplina, a *gymnastica* deveria contribuir na formação do

caráter e no processo de civilização do cidadão paranaense. Entretanto, não era apenas nos exercícios de *gymnastica* que se estabeleceram as práticas corporais presentes nos estabelecimentos de ensino em geral. De uma forma ou de outra, tais práticas apresentavam um objetivo em comum, educar o corpo daqueles que freqüentavam estes espaços de formação.

4. METODOLOGIA

Esta monografia foi construída a partir da revisão de uma historiografia que, de uma forma ou de outra, estivesse ligada ao surgimento dos grupos escolares, suas metas diante da criação de um novo modelo de organização escolar, bem como sua relação com a prática de *gymnastica* no interior de seus espaços.

Desta maneira, buscamos com este trabalho dialogar tanto com uma bibliografia decorrente de Teses, como, por exemplo, FERREIRA NETO (1999), PAIVA (2003), SOARES (1998), SOUZA (1998), VAGO (2002), entre outros; quanto com textos publicados em periódicos e/ou livros organizados, como é o caso de GOODSON (1990), JULIA (2001), MONTEIRO (2000), PAGNI (1997), SOUZA (2000), VIÑAO (1995), etc.

No entanto, por se tratar de um trabalho situado na linha de pesquisa em história e historiografia, buscamos estabelecer neste espaço uma discussão referente aos procedimentos de pesquisa em história. Em vista disso, é sobre este assunto que trataremos a seguir.

4.1 Procedimentos metodológicos para a prática de pesquisa em história.

Podemos compreender a história como se fosse uma grande viagem cujos caminhos percorridos vão se apagando com o passar do tempo. Porém, estes caminhos só não se apagam totalmente devido a existência de fontes, fatos e/ou indícios que intencionalmente ou não, acabam sendo registrados. Em vista disso, ao desenvolver um trabalho historiográfico o historiador nunca poderá fazer a mesma viagem, ou seja, este jamais conseguirá resgatar a história. Neste sentido, esta é um campo de possibilidades, pois a medida que o historiador descobre uma pista que, ao ser questionada, indique algum caminho (ou algumas possibilidades de caminhos), ele o percorre a fim de encontrar algum significado frente à esta indicação, e a medida que ele se desloca, novas pistas sinalizam seu trabalho de pesquisa. Sendo assim, podemos constatar segundo RAGAZZINI (2001, p. 14) que

Por um lado as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem – como podem e por um número limitado de fatos – às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado.

As fontes são os únicos registros que possibilitam o labor do historiador e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conhecimento histórico; elas representam a base do trabalho historiográfico, tendo em vista que, sem fontes não se pode realizar a escrita da história. Entretanto, para que um documento possa adquirir a qualidade de fonte, não basta apenas catalogá-lo em um determinado acervo, mas é preciso acima de tudo introduzir sentidos.

De acordo com RAGAZZINI (2001, p. 14): “as fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: *não basta olhar, é necessário ver*. Para reconhecer é *necessário atribuir significado*, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais”. Desta maneira, o pesquisador precisa estar bem inteirado sobre o acontecimento histórico que pretende interpretar, pois, com isso, terá maior facilidade para encontrar as fontes e posteriormente reconhece-las dotando-as de significados.

Nesta mesma direção, THOMPSON (1981, p. 37) também revela a importância do papel do historiador no que diz respeito ao reconhecimento das fontes. Segundo este autor, “os fatos estão ali, inscritos no registro histórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações (conhecimento histórico) por si mesmos, e independente dos procedimentos teóricos”. Neste sentido, para produzir um trabalho historiográfico o pesquisador precisa interrogar as fontes repetidamente, “não só em busca de novas evidências, como também num diálogo no qual propõem novas questões”.

Deste modo podemos perceber que, assim como as fontes são indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa histórica, a função do pesquisador – em consonância com seu referencial teórico e seus conhecimentos no que diz respeito aos

procedimentos metodológicos – também é fundamental. Ao exercer o papel de protagonista na produção do conhecimento histórico, o historiador contribui não só no sentido de pesquisar as fontes, como também de torná-las mais significantes.

Um exemplo desta relação entre o universo documental e o trabalho do historiador, encontra-se na obra de TABORDA DE OLIVEIRA (2001, p. 30). Este autor nos mostra que

Identificado o universo documental, é preciso lembrar sempre que o documento não fala por si; ele precisa da voz do historiador – e múltiplas vozes são possíveis! O documento não representa a imagem de uma sociedade em determinada época; mais que isso, representa o esforço de uma determinada configuração social de impor sua imagem ao futuro. Esse esforço não é despendido sem conflitos, uma vez que diferentes grupos lutam para preservar diferentes imagens. O documento tem vida; sua edificação pode e deve ser desmontada pelo historiador no sentido de apreender suas múltiplas linguagens, determinações e possibilidades; sobretudo, no sentido de resgatar as configurações de poder sub-reptícias no seu interior. A atitude do historiador diante de seu *corpus* documental nunca é neutra. O historiador encontra-se historicamente e ideologicamente situado. Resultado não acabado das mais diversas orientações e influências o historiador encontra-se, no processo de investigação, diante de um processo mais amplo que é a sua própria formação pessoal e intelectual.

Todavia, no transcorrer do trabalho historiográfico, RAGAZZINI (2001, p. 16) nos alerta para o fato de que “é preciso revelar claramente todas as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história”, pois “sem a referências às fontes, de uma pesquisa sobre a possibilidade de acertar se passa a uma pesquisa sobre o verdadeiro, isto é, de uma perspectiva histórica se passa a uma perspectiva filosófica, que é uma coisa totalmente diversa”.

Neste sentido, tem-se que tomar um certo cuidado com relação ao excesso de aspectos subjetivos por parte do historiador sobre as fontes, pois, segundo RAGAZZINI (1998, p. 16), corre-se o risco deste estabelecer “correlações enganosas entre as fontes e as interpretações ou entre as interpretações e os problemas contemporâneos, as ideologias e os interesses políticos ou teóricos imediatos”. No entanto, segundo THOMPSON (1981, p. 37 e 38), “um historiador está autorizado, em sua prática, a fazer uma suposição provisória de caráter epistemológico: a de que a evidência que está utilizando tem uma existência “real” (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento, que essa evidência é testemunha de um

processo histórico real, e que esse processo (ou alguma compreensão aproximada dele) é o objeto do conhecimento histórico”.

De acordo com LE GOFF (1996), as fontes representam muitos mais do que manuscritos, elas respondem ao historiador a medida que são interrogadas. Por conseguinte, cabe ao historiador saber dialogar com suas fontes e, diante disso, compreender os fatos que nelas se encontram “embutidos”. Contudo, tem-se que encarar os fatos de maneira duvidosa, ou seja, é preciso suspeitar das fontes pois, o trabalho historiográfico deve estabelecer um caminho de possibilidades e não de verdades. Trata-se, pois, de estabelecer a devida crítica documental.

Garimpar e encontrar fontes repletas de significados e com a possibilidade de estabelecer sentidos para o desenvolvimento da pesquisa histórica, principalmente em relação ao próprio objeto de estudo, é a melhor gratificação que um historiador pode conquistar. Entretanto, ao analisar as fontes este não deve ater-se somente às evidências comuns, mas levar em consideração os detalhes secundários, como adverte GINZBURG (1989), prestar atenção nos elementos pouco notados ou despercebidos, nos dados marginais, nos pormenores normalmente considerados sem importância, enfim, nas pistas, nos indícios e nos sinais.

Neste sentido, segundo RAGAZZINI (2001, p. 17),

Podemos dizer (...) que todas as relações que permeiam o processo de reconhecimento e interpretação das fontes devem ser decodificadas nos seus aspectos de denotação e de conotação, isto é, de conteúdo significado e de conjunto de significantes. O que quer dizer também decodificar, em determinados casos, quando e como o conotado se torna denotado nos níveis sucessivos e como são apreendidos pelo historiador. Em última análise, o historiador é o receptor final da mensagem e, ao mesmo tempo, produtor da mesma. De seu contexto, o historiador interroga, relê e escuta os níveis contextuais precedentes, narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens. O trabalho historiográfico, no seu último estágio, materializa-se em um texto que tem os seus editores, os seus leitores e os seus críticos, ou seja, surge uma nova mensagem com denotação e conotação.

Para ele, “o aspecto de interesse principal vem da conotação, menos que da denotação. O implícito e o não intencional se tornam interessantes. O reconhecimento e a interrogação historiográfica dos documentos, das fontes, não depende dos critérios utilizados originalmente para a sua conservação”.

Por trabalhar com o conhecimento histórico o historiador deve dialogar não só com as fontes, mas também com a historiografia. Este não pode esquecer que entre as

fontes e a historiografia também existe uma ponte de comunicação. Sendo assim, ao produzir o conhecimento na área – história e historiografia –, este não pode ser feito de qualquer maneira, pois é extremamente necessário seguir toda uma lógica⁵ e uma metodologia adequada ao fim que esta se propõem, ou seja, compreender possibilidades de um passado que só pode ser contatado indo ao encontro das fontes.

⁵ Sobre este assunto ver THOMPSON (1981, cap. VII)

5. CONCLUSÃO

Como resultado desta pesquisa, podemos perceber que o surgimento dos grupos escolares esteve ligado à constituição de uma nova ordem política, econômica e social não só em nosso país, como em alguns países da Europa e também nos Estados Unidos. Trata-se da implementação de um Estado republicano forte e soberano.

Neste sentido, encontra-se na educação um importante meio de alavancar a construção de uma nova forma de conceber o mundo e, conseqüentemente, formar/moldar o futuro cidadão. No entanto, a instituição escolar ainda não estava preparada para assumir determinado papel, qual seja: educar e civilizar as massas. Para isso, um amplo projeto de reforma da instrução pública foi sendo gestado em todo o Brasil, a reboque do que já havia sendo realizado e defendido pelos países mais desenvolvidos e anteriormente mencionados.

É diante deste quadro que novos saberes foram sendo incorporados ao programa de ensino e, em vista disso, os cuidados com a educação física das crianças foram sendo pensados e elaborados por políticos e intelectuais de diferentes procedências, como é o caso dos médicos, dos militares e da sociedade como um todo.

Como principal meio de atingir a educação física tanto dos meninos como das meninas, encontra-se a prática de *Gymnastica*. Arelada à promoção do desenvolvimento físico e da transfiguração dos hábitos apresentados pelas crianças, esta proporcionava a realização de movimentos ágeis porém com emprego econômico das forças e, sobretudo, a necessidade de transformar e endireitar os fracos corpos infantis.

Analisando a experiência mineira, através do trabalho de VAGO (2002), pudemos perceber que, nos grupos escolares de Belo Horizonte, foi utilizado o método sueco de ginástica como meio de desenvolver harmonicamente o organismo dos alunos que freqüentavam seus espaços. Diante disso, notamos que o principal objetivo que a prática de ginástica trouxe para a educação física desenvolvida naquelas instituições, consistia em sua atuação nos corpos infantis a partir de seu caráter corretivo e ortopédico.

Além de concertar os corpos das crianças, a ginástica surgiu como um importante meio de evitar a fadiga intelectual das crianças através da exercitação física realizada durante os intervalos.

Em vista disso, ao mesmo tempo em que preparavam os corpos das meninas para assumir o futuro papel de mãe de família, destinava-se aos meninos o desenvolvimento da educação militar como meio de promover e atingir a defesa da Pátria.

Por fim, trabalhando com algumas fontes catalogadas no Arquivo Público do Paraná, pudemos constatar que a educação física e a *Gymnastica* das crianças não foram esquecidas no ensino público primário de Curitiba. Muito pelo contrário, ao levar em consideração o relatório apresentado pelas professoras, fica claro não só a preocupação, como também uma possível realização de exercícios físicos e de ginástica em suas respectivas escolas.

Analisando a historiografia e confrontando-a com as referidas fontes, pudemos perceber que é na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado de ensino que a educação física começou a conquistar seu espaço e inserir-se com maior afinco no cotidiano escolar. Com efeito, é neste período – fins do século XIX e anos iniciais do século XX – que encontramos um maior número de fontes relacionadas à educação física na escola. O processo de implementação do ensino graduado estava ligado a necessidade de ser ofertada uma educação integral, que se responsabilizasse pela formação da nova geração. Segundo PAGNI (1997, p. 70),

A educação física seria uma das medidas a serem adotadas por essa educação geral, isto é, um projeto que começava se delinear no início deste século e tinha a pretensão de ser estendido, através de várias instituições (principalmente a escola), para a maioria da nossa população. Nesse projeto, a educação física tinha um papel fundamental na solução dos problemas relacionados à saúde individual e coletiva, bem como na formação do caráter e da identidade próprias do chamado “homem brasileiro”. Uma identidade que, além de ter por fim último estabelecer uma relação do indivíduo com o seu próprio corpo – forma-lo fisicamente e aprimorar sua saúde individual –, objetivava ser um dos meios de desenvolver a disciplina necessária à formação do caráter e à internalização de hábitos, costumes e normas necessários para o aprimoramento de nossa civilização.

Sendo assim, a educação física passa a compor o quadro das atividades presentes no interior das escolas. Entretanto, ainda estava longe desta se caracterizar enquanto disciplina escolar. De acordo com GOODSON (1990, p. 235), “o grau de isolamento ou autonomia das matérias escolares pode ser visto, numa análise mais

atenta, como estando relacionado ao estágio da evolução das matérias”. Em vista disso, podemos dizer que a educação física encontrava-se ainda no primeiro estágio do modelo sugerido por LAYTON, citado por GOODSON (1990, p. 235). Segundo este autor,

O inexperiente intruso assegura um lugar no horário escolar, justificando sua presença com base em fatores tais como pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os aprendizes são atraídos para a matéria por causa de sua relação com questões de seu interesse. Os professores raramente são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros à sua tarefa. O critério dominante é a relevância para as necessidades e interesses dos aprendizes.

Desta maneira, é buscando entender todo o processo que levou a educação física/*Gymnastica* de prática a disciplina, que o desenvolvimento da pesquisa em questão torna-se cada vez mais instigante.

As fontes até então catalogadas já apresentam alguns indícios e significados, sendo estes utilizados para demonstrar alguns resultados desta pesquisa, no entanto, muito ainda precisa ser feito para constatar: quais as práticas e seus respectivos métodos engendraram a *Gymnastica* dos meninos e das meninas que freqüentavam os grupos escolares criados em Curitiba? Como estas práticas e a realização dos exercícios físicos e de *gymnastica* foram organizados e dispostos na constituição do tempo e na ocupação dos espaços escolares? A quem foi destinada a responsabilidade de prescrever e ensinar tais atividades? Quais as representações que tais práticas suscitaram?

No entanto, estes são apontamentos para um outro projeto de pesquisa, o qual ainda pretendemos desenvolver.

6. REFERÊNCIAS

- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.º 18, p. 103-142, 2001.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 4ª edição, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz, ES: FACHA, 1999.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, pp. 230-254. 1990.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.º 1, p. 9-43, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- MARINHO, Inezil Penna. **Rui Barbosa: paladino da educação física no Brasil**. Brasília: Horizonte, 1980.
- MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade. In: **Caderno CEDES**, 1ª ed. 2000, n. 51, p. 50-65.
- PAGNI, Pedro Angelo. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.
- PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.º 18, p. 13-28, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. In: **Caderno CEDES**, 1ª ed. 2000, n. 51, p. 9-28.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Levantamento de fontes para o estudo histórico da educação física escolar e das práticas corporais escolares no Estado do Paraná (1846-1939). UFPR, 2001. (projeto de pesquisa n. 2.001.008.858).

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 63-82, set./dez., 1995.

6.1 Fontes

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 20, AP 1232, 1905, p. 62 a 65. Relatório da Escola Pública Promiscua do Batel apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pela professora Amelia França Gomes.

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 18, AP 1230, 1905, p. 151-155. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pela professora Itacelina Teixeira referente à 4ª Cadeira para o sexo feminino da Capital.

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v.17, AP 1229, 1905, p.125-128. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira – Digníssimo

Diretor Geral da Instrução Pública – pela Professora Josephina Carmen Rocha
– Professora da 1º Cadeira Promiscua da Capital.

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 17, AP 1229, 1905, p. 112 a 124.
Relatório apresentado ao Ex.mo Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira –
Digníssimo Diretor Geral da Instrução Pública – por Julia Wanderley Petrich,
professora da 1º Cadeira para o sexo feminino da Capital.