



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

CAROLINE FERNANDES DE SOUZA SANTIAGO

**EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO  
(1911-1923)**

Marília  
2022

CAROLINE FERNANDES DE SOUZA SANTIAGO

**EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
SÃO PAULO (1911-1923)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Marília  
2022

S235e

Santiago, Caroline Fernandes de Souza

EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

EM SÃO PAULO (1911-1923) / Caroline Fernandes de Souza  
Santiago. -- Marília, 2022

132 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Ana Clara Bortoleto Nery

1. Professores Formação. 2. Ginástica. 3. Educação Brasil. 4.  
Educação Física. 5. Periódicos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Caroline Fernandes de Souza Santiago

EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO (1911-1923)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História da Educação no Brasil.

**Linha de pesquisa:** Filosofia e História da Educação no Brasil

### **Banca Examinadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Clara Bortoleto Nery

UNESP – Campus de Marília

**Orientador**

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni

UNESP - Campus Marília

Prof. Dr. Tony Honorato

UEL – Londrina/PR.

Marília, 12 de julho de 2022.

## AGRADECIMENTOS

“O texto só termina, quando termina” ... Essa frase que ouvi de uma querida pessoa, me fez todo sentido durante a fase final da escrita.

Esta pesquisa aqui apresentada, carrega em si muitos marcos na minha memória, a começar pela sua construção, que se dá num momento tão peculiar quanto os anos de 2020/2021, quando a pandemia chegou e nos obrigou a recriar possibilidades.

Desta forma, meus mais sinceros agradecimentos se destinam a todos aqueles que participaram ativamente dessa caminhada, do qual, um pouco de cada um será possível encontrar em partes da escrita.

Agradeço primeiramente à força maior que me rege, aquela que, sabe de todos os “caos” que precisei superar durante a pesquisa, e que sei que estava lá, porque não haveria justificativa de eu chegar até aqui sem uma força que me cobriu e me fez caminhar, mesmo quando eu estava impossibilitada de colocar um pé na frente do outro.

Obrigada à minha filha, minha Helena, por sua existência e radiante amor pela vida. Obrigada pela generosidade em compreender que eu precisava ficar sozinha, e ainda sim, me amou e nunca me negou um sorriso. Tudo isso é por você, eu te amo.

Agradeço ao meu companheiro de jornada terrena, Alexandre, que me segura, me levanta e carrega quando preciso. Obrigada por me ensinar a cada dia que gentileza e paciência são qualidades daqueles que sabem ser verdadeiramente gratos pelas coisas simples da vida, eu amo sua alma.

Aos meus pais, meus sogros, irmãos e cunhados, por compreenderem as inúmeras ausências em família, pelas marmitas enviadas, pelas mensagens de apoio, e por cuidarem da Helena para eu estudar, não teria outra família que eu quisesse pertencer.

Às minhas garotas poderosas, Maria Eduarda, Maria Clara, Ísis, Marina e aos meus meninos incríveis Bernardo, Raul e Levi, a vida de vocês preenchem a minha.

À Angélica Pall Oriani, que não tem dimensão do espaço que ocupa em meu coração. Você me fez acreditar que existe uma academia amável, generosa, bem-humorada e amiga. Te dedico cada evolução minha, e espero que te orgulhe dela.

Laís Marta Alves... obrigada pelas longas conversas, pelo ombro amigo, pelos artigos em parceria e pelos congressos dessa pandemia. Você enxergou o melhor em mim, e o resultado deste trabalho eu te dedico como uma forma de responder: “Obrigada por tanto! Fiz meu melhor, não foi em vão!”

Dedico às minhas queridas alunas: Laura, Lurdes, Priscila, Flávia, Nagisa, Adriana, Ana Clara, Laura Thavine, Joice, por me permitirem criar, e dividirem seus sonhos tão bonitos comigo!

Dedico também aos meus ex-alunos do primeiro grande projeto da minha vida, o Estúdio Caroline Santiago, que encerrou as atividades em 2020, que eu, por optar por seguir a vida acadêmica encerrei as aulas e tantos projetos. Foi um momento difícil e que até hoje de vez em quando bate à porta um choro e uma saudade. Mas saibam que mesmo com a dor difícil do fim, sigo feliz, e desejo que todos vocês também sejam! A vocês, fica aqui minha forma de agradecer por tanto e dizer que os melhores anos da dança na minha vida, vivi com vocês.

Agradeço aos professores Tony Honorato e Pedro Pagni pela presença na banca e correções importantes para meu crescimento.

Obrigada UNESP – FFC e ao PPGEduc, que através dos professores e servidores nos auxiliaram no momento de afastamento durante a pandemia, e que possibilitaram que a pesquisa se mantivesse erguida e firme;

Agradeço ao apoio da CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001;

Por fim, mas não fim por esgotamento, e sim um fechamento desta etapa da minha vida, agradeço à Ana Clara Bortoleto Nery, por sua dedicação, respeito, generosidade e incentivo. Ter tido o privilégio de ser sua orientanda será uma felicidade que carregarei em minha memória, você é inspiradora.

Em memória de Aline Fernandes, uma amiga especial que a pandemia levou, mas que, por ter feito coisas impossíveis em vida, nos deixa um legado de que nunca devemos nos dar por vencidos. Quando a vida nos lança por caminhos estreitos, é porque neles se revelarão o que somos de melhor: “Torna-te quem tu és”.

## RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, temos como objetivo analisar os modos pelos quais a educação do corpo acontece nas escolas que formam professores em São Paulo, tendo em vista compreender a passagem que leva à constituição da disciplina Educação Física, na década posterior ao recorte aqui proposto. Para tanto, tomamos os documentos oficiais que são os *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* e os *Programas de Ensino do Estado de São Paulo*, assim como os periódicos educacionais publicados pelas escolas de formação de professores de São Carlos e Piracicaba entre os anos de 1911 e 1923, privilegiando os temas que recaem sobre o corpo, a saber: Ginástica, Higiene, Escotismo, Trabalhos Manuais, Civismo, Patriotismo, Nacionalismo e Moral. Temos o propósito de compreender como tais temas foram apropriados pelos diretores, professores e alunos dessa escola de formação de professores e analisar os caminhos pelos quais as aulas relacionadas ao corpo irão compor a disciplina Educação Física em 1930 e se constituem num conjunto de saberes necessários a essa formação. Temos como fontes principais o periódico *Excelsior!* (1911-1916), a *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923) e a *Revista de Educação* (1921-1923). O recorte temporal se justifica pelo início da publicação da revista *Excelsior!* (1911) e o último ano de publicação da *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1923), englobando as Reformas instituídas ao longo do período como meios para compreender o que e como a educação caminhava para a educação do corpo. Como resultados, apresentamos que a educação do corpo estava presente nas escolas de formação de professores do estado de São Paulo de maneira direta ou transversal e que os documentos analisados demonstram uma interpretação muito mais ampla do que se compreendia como aulas que compõem uma Educação Física no período. Além disso, verificamos que a utilização de fontes da área da História da Educação pode auxiliar na escrita da História da Educação Física, na medida em que elucidam não apenas as práticas corporais como formas de melhorar a saúde, mas também apresentam um papel educativo e político. As reformas, ao longo das duas primeiras décadas da República, constroem uma forma de pensar o sujeito civilizado, passando pelos gestos educados do corpo, indicando que pensar em História da Escolarização no Brasil só é possível a partir do encontro entre o que era proposto como educação ideal, e, uma educação ligada a aulas que insiram os novos códigos sociais nos sujeitos de maneira que o “corpo social” se afaste de “doenças”, e uma educação plena, que só é possível a partir da construção de uma “educação do físico”.

**Palavras-chave:** Educação Física, Ginástica, Escolas Normais, Educação do Corpo.

## ABSTRACT

In this master's dissertation, we aim to analyze the ways in which the education of the body takes place in schools that train teachers in São Paulo, with a view to understanding the passage that leads to the constitution of the discipline Physical Education, in the decade after the cut proposed here. For that, we took the official documents that are the Teaching Yearbooks of the State of São Paulo and the Teaching Programs of the State of São Paulo, as well as the educational journals published by the teacher training schools of São Carlos and Piracicaba between the years of 1911 and 1923, giving priority to themes that fall on the body, namely: Gymnastics, Hygiene, Scouting, Crafts, Civility, Patriotism, Nationalism and Morals. We aim to understand how such themes were appropriated by the directors, teachers and students at this teacher training school and to analyze the ways in which the classes related to the body will compose the discipline Physical Education in 1930 and constitute a set of necessary knowledge to this formation. Our main sources are the *Excelsior!* periodical (1911-1916), the *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923) and the *Revista de Educação* (1921-1923). The time cut is justified by the beginning of the publication of the *Excelsior!* (1911) and the last year of publication of *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1923), encompassing the Reforms instituted throughout the period as a means to understand what and how education was moving towards the education of the body. As a result, we present that body education was present in teacher training schools in the state of São Paulo in a direct or transversal way and that the analyzed documents demonstrate a much broader interpretation of what was understood as classes that make up a Physical Education in the period. In addition, we verified that the use of sources from the History of Education can help in the writing of the History of Physical Education, as they elucidate not only body practices as ways to improve health, but also have an educational and political role. . The reforms, over the first two decades of the Republic, build a way of thinking about the civilized subject, passing through the polite gestures of the body, indicating that thinking about the History of Schooling in Brazil is only possible from the meeting between what was proposed as ideal education, and an education linked to classes that insert the new social codes in the subjects so that the "social body" moves away from "diseases", and a full education, which is only possible from the construction of an "education of the physical".

**Keywords:** Physical Education, Gymnastics, Normal Schools, Body education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Crianças organizadas em fileiras, Escola Normal da Capital.	34
Foto 2: Alunos em aula de tiro, Escola Normal da Capital.	43
Foto 3: Normalistas da Escola Normal e Annexas, 1908	76
Foto 4: Organização espacial da sala de aula, Escola Normal da Capital	80
Foto 5: Moças na aula de Ginástica, Escola Normal da Capital	100
Foto 6: Alunas na aula de trabalhos manuais, Escola Normal da Capital	101
Foto 7: Comemoração do centenário da Independência na Escola Normal de Piracicaba	109

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**GEPAEFE** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação e Formação de Educadores

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNIMAR** - Universidade de Marília

**PPGE**d - Programa de Pós-graduação em Educação

**COLUBHE** - Congresso Luso Brasileiro de História da Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS SABERES PRESCRITOS PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>31</b>
1.1 - <i>ANUÁRIOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: 1911 A 1921</i> E PROGRAMAS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.	48
<b>CAPÍTULO 2 - SABERES DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: CUIDADO INDIVIDUAL E COLETIVO DA SAÚDE, DA HIGIENE E DOS COSTUMES</b>	<b>65</b>
2.1 O QUE OS ALUNOS E PROFESSORES ESTÃO PENSANDO SOBRE O CORPO E A EDUCAÇÃO DO CORPO	65
2.1.1 REVISTAS ESCOLARES E O DISCURSO DO CORPO NA EDUCAÇÃO: SAÚDE INDIVIDUAL E COLETIVA	74
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EDUCAÇÃO DO CORPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>91</b>
3.1 – Educação Física: qual seu papel na história da educação?	91
3.1.1 Educação Física: Educação “externa” e educação “interna”	94
3.1.2 <i>Revista Excelsior!, Revista da Escola Normal de São Carlos e Revista de Educação: a Educação Física nas escritas dos periódicos</i>	105
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>113</b>
<b>REFERENCIAL</b>	<b>118</b>
<b>FONTES</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação (2020-2022), cujo tema é a formação de professores primários no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, no Estado de São Paulo. Esta investigação ocorreu sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Clara Bortoleto Nery e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília/SP e na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação no Brasil.

Tenho como referência anterior, pesquisas pautadas em estudos do corpo pelo viés da área da saúde, primeiramente com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “*As contribuições da dança em crianças do “Projeto Crescer e Florescer” da Associação Amor de Mãe*”, apresentado como exigência para a conclusão da graduação em Educação Física na Universidade de Marília (2010), sob a orientação da prof. Ma. Rosalina Monteiro Fonseca de Queiroz.

Tal pesquisa tinha por objetivo estudar e compreender se a prática do ballet clássico poderia indicar melhorias nos aspectos físicos, sejam eles biomecânicos ou de habilidades como: força, coordenação e flexibilidade em crianças que praticavam o ballet clássico na instituição, com faixa etária entre 9 e 11 anos.

Posteriormente, sob orientação da prof. Ma. Christiane Munhoz, realizei a pesquisa que resultaria na monografia intitulada: “*Estudo de caso: efeito do ballet clássico na escoliose*”, para a obtenção do título de especialista em Fisiologia do Exercício. A hipótese levantada para a pesquisa era de que o ballet clássico poderia contribuir positivamente para atenuar os efeitos da escoliose idiopática através de exercícios educativos e de força, concomitante com trabalho de flexibilidade direcionados à promoção de melhor qualidade de vida e prática esportiva.

O interesse em pesquisar sobre formação de professores se deu quando no ano 2017, ainda como estudante de graduação em Pedagogia, ingressei no grupo de estudos GEPAEFE<sup>1</sup>. O interesse em investigar sobre o corpo como parte importante do processo da escolarização no Brasil surgiu através de leituras e do contato inicial com pesquisas

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação e Formação de Educadores, coordenado pela Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

documentais.

Esta dissertação é fruto de uma investigação que teve o objetivo central de analisar e compreender como ocorreu a educação do “físico” e a educação do “corpo social” no início do período republicano no estado de São Paulo, nas escolas de formação de professores.

Este primeiro movimento em apresentar a pesquisa, se faz importante apontarmos ao leitor o que estamos compreendendo como corpo, pois, ele permite ser analisado por uma ampla gama de possibilidades e interpretações.

São muitas as possibilidades de adentrar os estudos sobre a temática do corpo assim como as possíveis formas de pensar sua educação, levando-se em consideração a multiplicidade de objetos, o tempo e os lugares que se apresentam.

História da saúde, da ginástica, do militarismo, do esporte, do sanitarismo, do urbanismo, da escolarização da infância e da adolescência, das questões do trabalho na indústria/rural, todas possibilitam tratar de uma “história do corpo”, ou ainda, de uma história que permite compreender sua formação.

Portanto, o corpo na história e uma história do corpo, podem ser pensados também como produtos resultantes do seu tempo, distanciando uma possível compreensão a partir de uma perspectiva evolutiva, ou ainda, condição de organização de uma “natureza” que não dependa do que está externo aos sujeitos.

Vaz (2004) em seu artigo *Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para práticas corporais*, busca pensar o corpo em seus variados lugares e condições de existências no mundo contemporâneo a partir da tradição da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, com especial atenção na obra de Theodor W. Adorno, e de acordo com o autor: “O corpo, os sentidos e suas expressões são uma condição socialmente construída, e não algo dado de antemão. Trata-se da condição histórica da corporalidade[...]” (Vaz, 2004 p. 26).

Para Sant’Anna (1995), o corpo é a representação do resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos. Ele pertenceria menos à natureza do que à história; nele estão registrados códigos e leis de cada cultura, soluções e interações entre os avanços científicos e tecnológicos.

Assim, se pensarmos que no século XVIII a degenerescência era vinculada ao clima, às estações do ano, aos códigos de honra, no século XIX ela é associada às experiências consideradas ociosas, tais como o vício e a fraqueza das vontades. Tais concepções, se ligam aos receios econômicos e políticos, que possibilita um entrecruzamento com os novos modos de produção e disciplina dos trabalhadores, aos

processos higiênicos e de modificações do que passa a ser concebido como o cuidado de si.

Para compreender esses fenômenos que demarcam as transições de períodos, é importante que se tenha clareza de que ao pensar em “história do corpo” é compreender que: “O corpo não deixa marcas precisas para o estudo histórico. Os registros dos quais dispomos são sempre mediações, ou representações, se preferirmos” (Oliveira; Vaz, 2004 p. 17).

Pensar no corpo que se configura no final do século XIX e início do século XX, é refletir que ele (o corpo), é transformado a partir de uma nova determinação dos lugares, e que, ocorre um maciço investimento em um novo corpo, que passou a ser organizado pelas influências de um esquadramento, adestramento, molde, em que, o corpo passa a ser um “corpo-sujeito” (também corpo sujeito a) que possui forças próprias, características de uma ideologia capitalista.

No livro *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*, Jean-Jacques Courtine (2013), propõem suas reflexões como o próprio título descreve, pensar com Foucault e não sobre Foucault. Dessa forma, nas primeiras páginas, o autor aponta sobre as provocações que Foucault propicia ao elencar o corpo como uma problemática, e que essa problemática, atravessa toda produção do pesquisador francês. Desse modo, “sacudir as evidências” auxilia-nos a: “[...] descobrir a parte de história no cotidiano de nossos corpos, forjar os instrumentos que permitem compreendê-la” (Courtine, 2013 p. 09).

O corpo, de acordo com Courtine (2013), é uma invenção teórica recente, pois, anterior ao século XX o corpo possuía um papel secundário na cena do Teatro Filosófico na França, mas que, “[...]o mesmo não se pode evidentemente afirmar no campo da medicina e das ciências naturais” (Courtine, 2013 p. 12).

O corpo enquanto objeto de estudos na França, tem maior interesse na virada do século, motivado, de acordo com Courtine, a partir das influências de áreas como a psicanálise, que, a partir de Freud, demonstra um inconsciente que fala através do corpo.<sup>2</sup>

Sobre como o corpo era pensado anterior ao século XX na França, Courtine diz:

A verdade é que o despontar do corpo como objeto de saber data da virada do século. Como o sugere Merleu-Ponty, “para muitos pensadores, no final do século XIX, o corpo era um pedaço de matéria, um feixe de mecanismos. O século XX restaurou e aprofundou a questão da carne, isto é, a questão do corpo animado”. Visto que o século XX, de fato, teoricamente inventou o corpo. (COURTINE, 2013 p.13)

---

<sup>2</sup> Courtine (2013) cita o texto produzido por Freud *Estudos sobre a histeria* (1895), para pontuar as questões sobre o inconsciente e o corpo.

Ao falar em uma “invenção do corpo” a partir de um interesse por compreendê-lo em suas capacidades, assim como, elaborar uma história do corpo dos homens na sociedade, insere o corpo no centro das relações e do processo civilizatório.

Georges Vigarello (2016), em seu livro intitulado: *O sentimento de si: história da percepção do corpo*, traz questões sobre as sensações e os sentidos como parte de uma elaboração corporal que modifica o olhar e os pensamentos sobre o corpo. Pautado em uma ideia de ações do corpo a partir de um universo íntimo e físico, o autor elabora uma ideia de que há um “sentido externo” e um “sentido interno”, que trazem em si, a presença de uma tradição cultural:

Uma tradição imemorial designa os sentidos corporais segundo uma expressão claramente definida como “sentidos externos”, que compreende a audição, o paladar, o olfato, o tato e a sua visão. Sua função é bem precisa e circunscrita: informar a alma sobre os acontecimentos do mundo, preveni-la também dos perigos que ameaçam o corpo. O termo “externo” é evocativo. Ele sugere um dispositivo concreto, favorece uma imagem, delinea os sentidos como satélites do invólucro anatômico, sentinelas voltadas para fora. (VIGARELLO, 2016 p. 16)

Esta separação do “interno” e “externo” exemplifica as percepções de olhares e sensações diferentes dos sujeitos a partir de um mesmo lugar, em que um complementaria o outro, assumindo assim, cada um uma função.

Os “sentidos externos” são colocados como norteadores dos processos que ocorrem nos sujeitos, capazes de organizar as informações que são levadas ao “interno”, e como problematiza Vigarello (2016) na sequência: “Qual espaço é reservado aqui às “informações” vindas “de dentro”?” (Vigarello, 2016 p. 16)

Essa concepção dos sentidos como parte de uma experiência que tem seus primeiros movimentos a partir de uma ideia de subjetividade, modifica a maneira de avaliar e perceber a própria existência, o que leva a uma apropriação do corpo e, um confronto direto com suas limitações.

O corpo torna-se objeto de multifacetadas possibilidades, pois passa a ser estratificado e refletido por suas dimensões “externas e internas”, uma análise sobre sua estrutura integral:

O uso do termo *plenitude* na referência de corpo se deve à necessidade de caracterizá-lo de forma a dar a ideia da completude percebida em suas várias dimensões: a física (materialidade do corpo em si e por si mesma); a fisiológica (a inter-relação de sistemas de funcionamento); a social (lócus das interações interpessoais); a história (a relação de

espaço-tempo da existência do corpo); a energética (a sua força motriz) e a cultural (orientações quanto ao modo como o corpo vive, como atua e reage). Em outras palavras, seria buscar descobrir os atributos que libertem o corpo de sua reclusa condição material, para tanto, o desafio está em unificar tais conceitos em uma única concepção de corpo. (COSTA, 2011 pp. 246-247)

Com o juízo de que o corpo não é o mesmo ao longo da história e partindo do pressuposto de que ele se constitui através de uma gama de ações que são incorporadas, e compreendendo que ele possui uma ampla concepção (biológico, social, político, cultural e histórico), buscamos compreender como a educação do corpo ocorria na formação de professores no estado de São Paulo entre os anos finais do século XIX e início do século XX, e observar como essa educação (do corpo) se desenvolvia nas instituições que formam professores.

O ideário republicano possibilita ser interpretado como uma busca de novos modos de pensar a sociedade como um todo, inclusive as formas de estar nela e interagir com os novos “valores” que são tratados.

A escolarização contribui para essa nova forma de sociedade que emerge entre o fim do Império e começo da República no Brasil, concomitante com outros setores e instituições (militarismo, indústria, higienismo, esporte, sanitarismo etc.), esse processo de transformação e formação, passou a querer o corpo limpo, belo, civilizado, que ame a pátria e que tenha sua moral fortalecida.

Pensar um corpo biologicamente sadio, socialmente disciplinado, politicamente passivo e culturalmente formatado, está como umas das frentes discursivas de um projeto de sujeito entre finais do século XIX e início do século XX.

Oliveira e Vaz (2004), pensam nas novas concepções de corpo e corporalidade no início do século XX, e, evidenciam uma educação que trouxesse o controle das pulsões, a partir de dispositivos mobilizados para essa condição, e que:

Uma das expectativas que a nova ordem agregava sob o epíteto de modernidade era a da formação das almas, algo que, como se sabe, deriva do domínio do corpo e suas pulsões. Entre os dispositivos mobilizados nos esforços civilizadores, muitos foram desenvolvidos no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou a corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que instaurava (OLIVEIRA; VAZ, 2004 p. 15)

O controle das pulsões e esse domínio corporal na virada do século XIX, são parte de um conjunto de ações que passaram a ser definidas como educação corporal, em que, o cuidado de si (sob os conceitos higiênicos, de exercícios e de boa conduta



moral) além dos cuidados que recaem no coletivo (controle de doenças, limpeza dos espaços e vigilância) adentram os conteúdos de ensino das escolas públicas, mas primeiramente, passou a ser incluídos na educação da formação dos professores.

Os hábitos a serem incorporados nos sujeitos, passaram a ser pensados pela lógica de um corpo útil, ágil e que estivesse em preparo constante para uma semana de trabalho e/ou estudos, tornando inclusive os descansos períodos de estar em movimento<sup>3</sup>

Desta forma as escolas<sup>4</sup> e em específico as escolas que formam aqueles que passariam a educar a população, englobam um conjunto de saberes e normas sobre o uso do corpo, em sua ampla concepção.

A educação do corpo, como compreendida nesta pesquisa, está vinculada ao ato de educar os sujeitos de maneira ampla e que, atendesse a demanda de educação moral. Essa educação do corpo, se vincula a educação cívica e patriótica, na compreensão de que o corpo também é educado para um “serviço” em prol da pátria, favorecendo marchas, cantos de hinos e cuidados dos espaços públicos como resultado desse corpo que se dedica e cumpre suas funções de cidadão.

A educação do “físico” e a educação do “corpo social”, naquele momento, se vinculam com as novas propostas de organização social, que passa a se configurar como os novos meios de produção, formas de trabalho e vínculos empregatícios, modificação de um cenário rural para um urbano, além de intenso fluxo imigratório e migratório, ocasionados por buscas de melhores condições de vida, seja de brasileiros dentro do território nacional ou estrangeiros.

Assim, o objetivo central da dissertação é analisar os modos pelos quais a educação do corpo acontece nas Escolas Normais paulistas tendo em vista compreender a passagem que leva a constituição da disciplina Educação Física, na década posterior ao recorte aqui proposto.

Para alcançar o objetivo central da dissertação, foram formulados objetivos específicos que são: desvelar os meios pelos quais a educação do corpo (por meio de aulas que circunscrevem cuidados individuais e coletivos e que terá como eixo central a Ginástica), vai se transformar num momento posterior, na disciplina Educação Física;

---

<sup>3</sup> “O antigo hábito de repousar nos fins de semana se tornou um despropósito ridículo. Todos para a rua: é lá que a ação está. [...]Não é descansando que alguém se prepara para a semana vindoura, é recarregando as energias, tonificando os nervos, exercitando os músculos, estimulando os sentidos excitando o espírito” (SEVCENKO, 1992 p. 33)

<sup>4</sup> Durante o período estudado os níveis das escolas se modificam, assim como suas nomenclaturas, portanto, optamos por tratar no corpo do texto apenas com os termos “escolas de formação de professores” e/ou, “escolas”

evidenciar as maneiras de conceber e ajustar o corpo segundo as normas e valores da modernidade e republicana.

Para a pesquisa, foram selecionadas fontes que permitem compreender os caminhos que a formação de professores recai sobre o corpo.

Para tal, os documentos oficiais que traziam em si as orientações prescritas e de avaliação do ensino nas escolas para os professores, assim como as modificações a partir das Reformas de Ensino que abrangiam as escolas de formação do período, concomitantes com artigos publicados em periódicos produzidos pelos professores e alunos dessas escolas, são as fontes selecionadas para esta pesquisa.

As revistas produzidas por essas instituições de ensino são fontes importantes para compreender o que esses sujeitos pensavam e como divulgavam os saberes sobre o corpo presentes na formação, além, de serem publicadas em um período que ocorrem reformas educacionais importantes, e que a partir desses documentos produzidos pelos professores e alunos, sugerem modificações no cotidiano das escolas (aqui analisadas) e tendo em vista que os próprios professores articulavam politicamente<sup>5</sup> em suas publicações.

As fontes selecionadas permitiram uma articulação entre o que estava sendo prescrito como saberes privilegiados nas escolas que formam os professores entre os anos de 1911 a 1923, e possibilitam analisar o que era evidenciado (ou não), assim como os critérios e seleções de conteúdo e se, a forma como se efetivavam (e se eram efetivadas) as condições “ideais” propostas

Os documentos oficiais, a saber: *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo/Programas de Ensino* nos permitiram analisar os relatórios dos inspetores de ensino e, compreender como as escolas<sup>6</sup> estavam sendo avaliadas, desde sua estrutura arquitetônica e utilização dos espaços, até frequência de alunos e qualidade do ensino ofertado; o que nos permitiu observar se o que estava sendo prescrito enquanto educação ideal estava se cumprindo nos estabelecimentos de ensino, em específico, se as aulas direcionadas à educação do corpo estavam ocorrendo como se propunha.

Por meio destas constatações, recorreremos aos estudos sobre a cultura, e assim dialogar com a escola e suas possibilidades de ser pensada não apenas como reprodutora

---

<sup>5</sup> Inoue (2010) desenvolve sua dissertação a partir da Revista de Educação e sua articulação política a partir da Reforma de 1920 e suas influências na formação dos professores de São Paulo.

<sup>6</sup> Os inspetores visitavam todas as escolas direcionadas para o ensino, sejam elas, primárias, secundárias, técnicas, particulares, rurais etc., o que também nos permitiu compreender a expansão de outras escolas e outros níveis educacionais presentes já no início da República. Nesta pesquisa os relatórios que privilegiamos são os que recaem sobre o ensino das escolas de São Carlos e de Piracicaba.

de uma cultura, mas também produtora sua própria cultura<sup>7</sup>.

Barroso (2013) trata em seu texto *Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola*, sobre uma “cultura da homogeneidade”, em que a escola possuía algumas funções. Dentre elas, a concepção de homogeneizar o conhecimento. Em seu texto, de acordo com o autor, podemos considerar o pensamento mais comum sobre a escola como:

[...] a escola tem como finalidade transmitir os princípios de uma cultura geral duma geração para a outra, através de um processo de aculturação específico que permite passar de uma cultura familiar e de grupo para uma cultura global e social. Nesse sentido, a cultura escolar não seria mais do que uma espécie de subcultura da sociedade em geral (BARROSO, 2013, p.03).

Ao pensar sobre aculturação, o autor estabelece uma relação direta de que cada sujeito possui conhecimentos prévios. Ao entrar no âmbito escolar, os ensinamentos ali transmitidos anulam os conhecimentos desses sujeitos para que um conhecimento geral seja incorporado de maneira que unifique os saberes.

Sobre ferramentas para essas incorporações, o autor vai dizer, que ela se estabelece de várias formas, não apenas no conteúdo dos currículos, como também: “[...]” não só está presente na organização do tempo, dos espaços e dos alunos (como na escola popular), mas também na homogeneização dos professores e das disciplinas, a partir da instauração do “regime de classes” (BARROSO, 2013 p.09).

Retratando os mecanismos adotados, não apenas de organização e rotinas mas também de vigilâncias, possibilita dialogar com questões levantadas por Foucault (2014), que evidencia uma necessidade de controle sobre os indivíduos.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma forma de micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas) da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência) do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014 p. 175).

Para compreender o corpo em um processo de influências, pensar a partir da medicina nos possibilita analisar os caminhos que levam a concretização de uma disciplina que o eduque além dos preceitos militarizado ou esportivo, como também, um corpo biológico carregado de características genéticas que possuem potências (ou

---

<sup>7</sup> Sobre a temática ler: CHERVEL (1990), L. M. FARIA FILHO, I. A. GONÇALVES, D. G. VIDAL e A. L. PAULILO (2004)

inaptidões) a serem desenvolvidas.

Viñao (2008), está pensando sobre a história e a construção de estudos que se pautam nos currículos das escolas de países anglo-saxões, em que o autor se refere a um “código escolar”, sendo definido como:

Mas o código disciplinar não consiste somente em conteúdos tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo - disciplinar um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares - sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos. (VIÑAO, 2008 p.208).

O código disciplinar pode ser compreendido como uma forma de organização dos sujeitos, com influências de textos, palestras, materiais de aula, etc., que são produzidos em um dado momento, e que possuem intenções norteadoras que advém de discursos produzidos por sujeitos em lugares privilegiados e de poder.

A partir da interpretação em Foucault (2014), a forma de questionar os documentos que tomamos como fonte (os periódicos produzidos pelas Escolas de São Carlos e Escola de Piracicaba, assim como os documentos oficiais), buscamos analisar como seus conteúdos são meios de produzir uma organização e como os textos escritos pelos professores e alunos são articulados para que se efetive os projetos educacionais.

Ao pensar os textos, nos documentos oficiais ou periódicos, nos apoiamos nas contribuições de Foucault (2014) para refletir que há em sua construção uma série de discursos que partem de um pensamento que recai na organização social e da nação, em confronto com as evidências científicas e costumes sociais populares, gerando a necessidade de legitimar os discursos tomados como corretos e verdadeiros.

A reflexão acerca dos documentos históricos selecionados se apoia no que Foucault (2014) vai trazer como o "ritual do discurso", que ocorre a partir da organização interna de quem pode falar e se apossar do discurso, gerando instituições que se tornam as autoridades sobre ele, como no período estudado, a escola em paralelo com as ações propostas pela medicina social e higiênica, assim como, as influências militares e movimentações externas as escolas que também geram uma nova concepção de educação do corpo dos cidadãos de São Paulo no início do século XX.

Assim, para além das disciplinas e de todas as ações que corroboram a manutenção e manifestação ampla de novas determinações que se estabelecem, a “sociedade do discurso”, de acordo com Foucault (2014), é a responsável por manter, organizar e fazer circular o discurso. Também definidora de “onde” e “como” isso ocorre, muitas vezes

excluindo parte dos sujeitos que não estão em determinados grupos, como podemos observar nos dizeres médicos acerca da prática esportiva nas escolas, e, a maneira como deve ser prescrita.

As diferenças entre a intensidade dos exercícios para cada sujeito, tornando o professor de ginástica, um reproduzidor dos modos de organizar efetivamente uma aula destinada às práticas do corpo, e que a escola, ainda referenciando o autor, viabiliza a aproximação dos sujeitos com o discurso proposto, efetivando assim, as novas políticas e controle social.

Assim, partindo de concepções de que a escola tem influências na produção de novos hábitos, sejam eles em conhecimentos gerais, mas também pensar que a mesma configura uma sistematização dos indivíduos, para assim, os mesmos serem devolvidos à sociedade com um modo universalizante, a concepção de cultura evidencia não apenas um período histórico, mas também, o que modifica as características de um para o outro (período), em que determinados valores são mais elevados para uns, e menos enaltecidos em outros.

Logo, a pesquisa aqui apresentada buscou contribuir para a historiografia, que já permite observar um avanço nas pesquisas que se atrelam com a história da Educação Física<sup>8</sup> síncrono com a da História da Educação no Brasil, na medida que é possível observar nos documentos e na literatura sua presença, e que em determinados momentos se localiza no foco de debates tida como tão fundamental pelos discursos encontrados nos documentos.

Os documentos também trazem parte de um cotidiano escolar que reflete as concepções acerca do corpo como ferramenta útil para uma sociedade. O tempo histórico da produção desses documentos também é importante pois, o período em questão passa a ter uma demanda por sujeitos escolarizados que ocupassem postos na indústria e um lugar no corpo social, que a partir de preceitos higiênicos e morais, os gestos passam ser educados para incorporar o que era definido como “ser civilizado”.

Assim, o corpo passa a ter em si, os componentes necessários para um conjunto

---

<sup>8</sup> Autores como Melo (1999) trazem ao debate as questões de produção de pesquisa na área da Educação Física para que narrativas novas se apresentem, seja pelos sujeitos que fizeram parte da construção das histórias (no plural) e que pesquisar a História: “[...]seja procurar no passado elementos para justificar e explicar o presente, mostrando, afinal, que há no decorrer da história da humanidade uma relação de causas e de consequências que vão sendo forjadas pelo homem, pelos acontecimentos históricos, ou, porque não dizer, pelas intenções ideológicas de quem pesquisa e escreve” (MELO, 1999 p. 11), encorajando mais estudos na área que possibilite ampliar sua presença e pertinência no decorrer dos tempos.

de manobras que vinculam a produção, civilidade, docilidade e permissão para ser “tratado” e “curado”.

Como o corpo dos indivíduos é elemento constitutivo das forças produtivas da nova ordem, constituindo-se desse modo em realidade biopolítica, o poder de que se revestem certas práticas sociais que nele investem é quase absoluto. Particularmente, poderíamos nos referir à aquelas que se constituem a partir de um “conhecimento” desse corpo... biológico e orgânico, tais como a medicina, e as formas que ela aprimora para influir de maneira coercitiva e repressiva na sociedade, formas estas fundamentais para manutenção da nova ordem (SOARES, 2012 p. 16).

As fontes selecionadas, trazem à luz muitas dessas condições de assimilar os novos modos organizacionais e ao mesmo tempo reproduzir os mesmos, pelas formas individuais dos sujeitos em manifestar suas influências, não neutras, nas ações.

As revistas selecionadas: *Revista de Educação (1921-1923)*<sup>9</sup>, *Excelsior! (1911-1923)*<sup>10</sup> e *Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)*<sup>11</sup> - todas elas produzidas e publicadas no interior das escolas de formação de professores<sup>12</sup> - possibilitam ter acesso aos discursos dos professores e alunos dessas instituições.

Observar as necessidades de reordenamento social em uma associação direta sobre os usos dos corpos e as maneiras profiláticas com intuito de amenizar doenças fazem parte

---

<sup>9</sup> *Revista de Educação* publicada pelos professores da antiga Escola Normal de Piracicaba (SP) entre 1921 e 1923. Com suas primeiras publicações logo após a Reforma de 1920, a revista apresenta variados artigos e com uma perspectiva de evidenciar as mudanças educacionais que passam a surgir. Com temáticas que tratam sobre: ensino, práticas em sala de aula, administração escolar, higiene, dentre outros, a revista reflete o contexto social, político, cultural e educacional vivido no Estado de São Paulo no início do século XX.

<sup>10</sup> *Excelsior!* foi uma revista publicada entre os anos de 1911 e 1916, com caráter literário e pedagógico, e que possibilitou o estreitamento do vínculo entre alunos da Escola Normal de São Carlos. Suas publicações favoreciam o estudo e incentivo à leitura, além de otimizar a circulação de saberes entre os alunos. Seu ciclo de vida começa no ano de 1911 – ano de criação da Escola Normal de São Carlos – e foi a primeira revista pedagógica publicada pela escola, antecedendo inclusive a *Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)* publicada sob responsabilidade dos docentes. Em suas páginas eram discutidos assuntos educacionais, incluindo as tendências pedagógicas do momento, as cerimônias ocorridas na escola e os trabalhos desenvolvidos em aula.

<sup>11</sup> A *Revista da Escola Normal de São Carlos* foi um periódico educacional editado e publicado pelo corpo docente da Escola Normal Secundária de São Carlos entre os anos de 1916 a 1923. Trata-se de uma publicação pedagógica, com caráter de inovação educacional e que contou com a colaboração de autores de projeção intelectual no contexto educacional paulista e brasileiro.

<sup>12</sup> Ao longo do período e com força das ações reformadoras, as escolas modificam sua nomenclatura e nível de ensino. A Escola de Piracicaba, é construída pelo decreto de Bernadino de Campos de 1896 e instalada em 1897. Inicialmente a escola era denominada “Escola Complementar de Piracicaba”; e em 1911 ocorre a partir da Reforma Oscar Thompson a criação da “Escola Normal Secundária de São Carlos” e a Escola de Piracicaba passa a ser: “Escola Normal Primária de Piracicaba”, sendo assim: “A partir de 1910, Thompson começa a reestruturar a rede de escolas de formação de professores. Em 30 de dezembro, o orçamento do estado publicado no diário oficial, anuncia a criação das Escolas Normais Secundárias de São Carlos e de Itapetininga e das Escolas Normais Primárias de Pirassununga e Botucatu. Em março de 1911, um decreto converte as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias”. (NERY, 2009, p. 37)

desse movimento rumo ao progresso defendido pelos republicanos, e as formas de atender as necessidades a partir dessas culturas produzidas em escolas diferentes e as maneiras com que cada uma reflete as modificações educacionais.

Sobre o uso de periódicos, Carvalho (1998) tem uma perspectiva positiva do uso como fonte, e que traz no estudo de sua materialidade uma forma de apreensão de uma dada realidade, possibilitando a investigação das práticas pedagógicas escolares.

Para ela, a potencialidade das fontes é expressa nas pesquisas que utilizam os impressos pedagógicos e educacionais.

Pondo ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos, essas investigações abrangem estudos sobre uma pluralidade de impressos de destinação pedagógica: livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores, etc. [...] Passam a interessar como objeto, no duplo sentido de objeto da investigação e de objeto material, cujos usos, em situações específicas, se quer determinar. A materialidade desses objetos passa a ser o suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos escolares. (CARVALHO, 1998, p. 34).

A materialidade dos periódicos enquanto documento histórico, evidencia sobre o seu tempo de publicação, na medida que sua composição elucida um conjunto de ações, na qual, seus vestígios possibilitam olhar para o passado, enquanto fonte auxilia no pensar nos sujeitos envolvidos em sua produção, materialidade, periodicidade e a que público se destinava.

Portanto o periódico como fonte, e sendo, um documento histórico é compreendido por Luca (2020, p.36) como:

As fontes são o que foi mobilizado para o estudo de um dado tema e que constitui, portanto, nas escolhas do pesquisador para a construção da sua argumentação, é o material analisado por ele ao longo do livro, capítulo do artigo ou qualquer outro trabalho acadêmico, e devem ser mencionados ao longo do texto ou ao final dele.

Como levantado pelos autores, a pluralidade de possibilidades investigativas acerca da cultura escolar, e um “testemunho de atividades particulares”, que os documentos possibilitam interpretar, também contribuem para refletir sobre os sujeitos que o produzem e a partir de quais lugares eles constroem discursos, sem se esquecer que: “Estas não são tomadas como representação fiel do que ocorreu, nem como simples receptáculos de dados, pois, como já se destacou, seu conteúdo está ligado a interesses de diferentes ordens, que devem ser levados em conta e mencionados” (LUCA, 2020 p. 98).

Assim, interpretamos o uso dos periódicos na pesquisa: “[...]como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares” (CARVALHO, 1998, p. 33).

Paralelamente, outra fonte utilizada na pesquisa é composta de uma série de documentos oficiais produzidos pela Diretoria Geral da Instrução Pública denominados *Programas de Ensino e os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* entre os anos de 1911 e 1921. Os primeiros documentos determinavam os conteúdos a serem ensinados em cada matéria do curso, entre os anos de 1911 e 1913 e os segundos apresentavam os Relatórios dos Inspectores Escolares.

Desse modo, os *Programas de Ensino* permitem analisar quais são os conteúdos que estão ligados ao corpo, seja na perspectiva higiênica, moral, cívica, adestramento motor e as maneiras de se perceber a presença da medicina, o militarismo, assim como, as influências que emergem dos processos de nacionalização no país.

A partir da análise destes documentos é possível compreender quais os saberes que os alunos dessas escolas de formação de professores (de São Carlos e de Piracicaba) deveriam aprender sobre educação “do físico” e como ele recai sobre outros saberes, educando-os para o corpo individual e o “corpo social”.

Por tratar-se de documento prescritivo oficial, os documentos devem ser analisados a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos produtores: representantes do Estado que buscam homogeneizar práticas e saberes que dizem respeito a um conjunto de normas e princípios que orientam a política educacional república da época.

O uso dos impressos como fonte de informação, possibilita ver os modelos em que a escola se organiza nas práticas educativas, que nas décadas finais do século XIX até mediados do século XX, quiseram chegar a ser saberes pedagógicos novos, modernos, experimentais e científicos (INOUE; NERY, 2020 p. 05). Tais inovações educacionais, pautadas em ciência e modernização, possuem em suas estruturas preceitos racionalizados na moral.

A pesquisa também foi bibliográfica a partir de estudos já realizados na perspectiva de educação do corpo e/ou, educação física e ginástica, como os trabalhos de Castellani Filho (2013), Soares (2011) (2012) (2013), e também, aqueles que detém maior atenção às questões sobre os conteúdos que se pautam nos aspectos da moralidade, nacionalismo, o que torna o corpo cívico, numa forma de manifestação da educação corporal, como nos trabalhos: Gondra (2004), Rocha e Gondra (2002), Honorato e Nery



(2018), Soares (2011), Soares (1990), Rocha (1995) (2001).

A importância desta dissertação é sua contribuição para os estudos do corpo no processo de formação de professores no estado de São Paulo, pois, os periódicos aqui analisados, dão conta de um processo intrínseco que se aproxima mais do cotidiano escolar. São fruto de percepções que os professores e alunos construíram ao longo das atividades acadêmicas. Tais periódicos contribuem para evidenciar não apenas aspectos didáticos e de cunho pedagógico sob a visão de instrução e formação intelectual do indivíduo, mas também, elucida o higienismo e um cuidado que se apoia na disciplina física e moral, que vai ganhar força nos discursos educacionais.

Os discursos constituem uma forma de organizar os novos hábitos, a fim de se utilizar da escola como um veículo de transmissão de asseios e cuidados profiláticos a médio e longo prazo, assim como novos e “melhorados” hábitos e condutas; além de contribuir para a história da educação uma concepção de educação do corpo a partir de uma visão múltipla que configura uma “cultura do corpo”.

Pautado no pensamento sobre a influência exercida pela escola no período em questão, buscamos compreender suas formas de organizar os sujeitos social, política e culturalmente, pois: “[...] é expressão material da ideia de educação do corpo e da constituição de um projeto político da ordem” (SOARES, 2011, p. 115).

A importância central está na escolha do período, 1911-1923, que representa uma passagem das aulas de educação do corpo por meio de aulas denominadas como proto-disciplina, a Ginástica por exemplo, à constituição de uma disciplina denominada Educação Física.

Esse recorte temporal se justifica ainda pela ampliação de escolas que formam professores (inicialmente em níveis primários e secundários)<sup>13</sup> no estado de São Paulo a partir de 1911, que é também o ano de início da publicação da revista *Excelsior!* e finaliza em 1923, que se refere ao último ano da publicação da *Revista de Educação*, e que também, reflete os efeitos da Reforma Sampaio Dória<sup>14</sup> de 1920, tornando as fontes

---

<sup>13</sup> A Reforma Sampaio Dória de 1920, unifica os níveis das escolas que formam professores transformando em tipo único. Sobre a modificação, Honorato diz: “O ensino normal de tipo único foi sem dúvida uma medida fundamental para o fortalecimento das escolas normais do Estado na década de 1920. Então, se na Reforma de 1911, regida por Oscar Thompson (SÃO PAULO, 1912), observou-se a redistribuição de poder com a transformação das escolas complementares em normais primárias ou em normais secundárias, depreende-se que as alterações propostas na Reforma de 1920 representaram o equilíbrio de poder entre as instituições destinadas à formação de professores, isto é, todas de um tipo único: escolas normais.” (HONORATO, 2017 p. 1283)

<sup>14</sup> Antônio de Sampaio Dória nasceu em 1883 e se formou inicialmente na Faculdade de Direito de São Paulo no curso de bacharel em ciências jurídicas e sociais em 1908. Em São Paulo exerceu a advocacia de

importantes não apenas para uma possível compreensão da escola em si, mas dos efeitos externos à ela que podem gerar reflexos sobre sua estrutura e organização.

Tais periódicos foram objetos de pesquisas desenvolvidas no GEPAEFE, dentre as quais destacamos algumas.

A escolha da temática está vinculada e dialoga com a pesquisa: “*Bibliotecas Escolares na América Latina: circulação e apropriação de modelos culturais*”, sob a direção da Dra. Ana Clara Bortoleto Nery, que a partir do grupo de Estudos GEPAEFE, possibilita uma mobilização para o pensar a historiografia da educação e os conteúdos que são produzidos nessas instituições.

Os conteúdos, contribuem para o pensamento da história da educação e o uso de documentos históricos na produção de pesquisas, o que possibilita vincular a proposta desta dissertação com pesquisas já finalizadas por integrantes do grupo como: Oriani (2015), Inoue (2010) (2020), Silva (2019), Ozelin (2010), que abrem a história da educação por perspectivas diferentes, porém, a centralização da instituição escolar e a produção de cultura que dela se propaga se conecta com as reflexões que aqui estão postas.

Pensando sobre as estratégias políticas que possibilitam pensar sobre o papel das fontes (pensando para esta pesquisa as revistas escolares), Inoue (2010), desenvolve sua dissertação de mestrado a partir da hipótese de que a *Revista de Educação* foi um veículo criado para a propagação da Reforma Sampaio Dória e que o nacionalismo era uma de suas bases principais.

Dialogando com Inoue, o trabalho de Silva (2019), também analisa o conjunto de saberes pedagógicos que circulavam dentro das Escolas Normais, por meio dos periódicos e uso de documentos históricos como base para sua investigação, que buscou compreender como os saberes eram ensinados por meio das matérias pedagógicas do currículo escolar, da observação de práticas docentes em escolas primárias, e por meio de livros e periódicos presentes na biblioteca escolar. A partir dessas observações analisar quais eram o conjunto de saberes e práticas que apresentava elementos de como ensinar, ao futuro professor, com a compreensão de que como formação pedagógica a organização da escola e da sala de aula até a aplicação de métodos de ensino são parte do processo.

---

1908 a 1920, e atuou na educação. Foi vice-diretor do Colégio Macedo Soares e professor de psicologia, pedagogia e educação cívica na Escola Normal de São Paulo, criou um estabelecimento modelo de ensino primário e secundário e fez parte de um grupo de educadores que preconizavam a reformulação da pedagogia no Brasil.

Oriani (2015) analisa a expansão das escolas isoladas em São Paulo em um período que dialoga com esta pesquisa, e, os movimentos à frente dela (1917-1945), e que recai sobre a expansão das escolas primárias, possibilitando obter uma visão da efetivação desse movimento em regiões mais afastadas dos grandes centros, criando contraponto com o que é proposto e o que é de fato efetivado das ações reformadoras.

Já Ozelin (2010), desenvolve sua pesquisa a partir de usos de periódicos e que, se aproxima de nossas questões, na medida em que a autora revisita acontecimentos do período inicial da República, evidencia a importância de homens melhorados e civilizados e o uso de periódicos como *corpus* documental importante para o pesquisador.

Esta perspectiva torna possível compreender o quão influente eram esses documentos, em que, informam e formam as opiniões, que foram importantes para o processo de efetivação de um pensamento republicano, por exemplo, demais pesquisas que dialogam com esta por trabalhar com a perspectiva no corpo na formação de professores, como os trabalhos dos autores: Soares (2012) (2013), Honorato (2011), Castellani Filho (2013), Honorato; Nery (2018), Rocha; Gondra (2002), Nery (2009).

Sobre os usos dos *Programas de Ensino*, nos apoiamos em Viñao (2008) e seu estudo *A história das disciplinas escolares*.

A análise aqui realizada buscou responder o seguinte questionário de investigação:

- O que tais periódicos apresentam em seus conteúdos sobre educação que incide sobre o corpo?
- Quais as ideias concretizadas sobre a educação corporal?
- Quais as formas que são apresentadas as diferenças entre “corpo físico” e “corpo social” em aspectos de organização da sociedade as escolas direcionam conteúdos que recaem nos aspectos de saúde coletiva?
- O que as ações reformadoras trazem de informação sobre o corpo?

Frente a essas questões, a pesquisa se lançou em tentar compreender se a Escola de Formação de Professores do estado de São Paulo atribui ao corpo uma função social, política e/ou cultural.

Para tal, os caminhos teóricos metodológicos escolhidos, buscaram analisar os documentos selecionados, e o que as ações reformadoras prescrevem em suas alterações, e, buscar compreender os caminhos que a ginástica, enquanto proto-disciplina, assim como outras aulas que incidem sobre o corpo, se tornam a Educação Física, a partir das necessidades em melhorar uma população analfabeta por meio da escolarização e que o

corpo está em um lugar de ascensão dentro da proposta educacional.

Portanto, as seções se constroem da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, nos lançamos ao *Programas de Ensino*<sup>15</sup> e *Anuários de Educação do Estado de São Paulo*<sup>16</sup>, e buscamos compreender quais os saberes prescritos para a educação do corpo no currículo das escolas e, como estão sendo observado e avaliados pelos inspetores. A partir da luz que (SOARES, 2012 p. 75) lança sobre a educação e a higiene como: “Higiene e educação juntas poderiam mudar a face do país”, e assim, promover seu desenvolvimento, viabilizar o progresso.

No segundo capítulo, buscamos compreender pelos periódicos: *Excelsior!*, *Revista da Escola Normal de São Carlos* e *Revista de Educação*, como os professores e alunos dessas instituições estavam pensando os saberes sobre a educação corporal, além, de analisar o que eles compreendiam por uma educação integral dos sujeitos, e, como a educação corporal contribui para essa educação. Foucault (2021) auxilia-nos nessa etapa, quando explica o que pensa ser importante nos discursos, e mais do que isso, qual a pertinência de compreender a “genealogia” dessas estruturas, assim como, os discursos presentes que competem entre si (medicina social, esporte, militarismo etc.) e coadunam em uma rede de experiência social e cultural na virada do século XIX em São Paulo.

Assim, pensar essa cultura emergente que passou a trazer para o corpo novas formas de funcionamento, assim como, a abertura para experimentar novas propostas de socialização<sup>17</sup>, ela reflete os interesses de um grupo específico, e quais as mudanças que são observadas no pensamento sobre corpo<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Tivemos acesso aos Programas de Ensino dos anos de: 1916 – das Escolas Normais Secundárias, 1921 – das Escolas Normais e Complementares. Os outros anos que cobrem o período estudado na pesquisa foram analisados a partir dos decretos.

<sup>16</sup> Foram analisados os Anuários de Ensino dos anos: 1911-1912, 1913, 1914, 1915, 1917, 1918, 1919, 1920-1921, 1922. Todos digitalizados e disponíveis: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/bibliografico\\_periodico/anuarios\\_ensino](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/bibliografico_periodico/anuarios_ensino).

<sup>17</sup> “Sob epíteto genérico de “diversões”, toda uma nova série de hábitos, físicos, sensoriais e mentais, são arduamente excitados, concentradamente nos finais de semana, mas a rigor incorporados em doses metódicas como práticas indispensáveis na rotina cotidiana: esportes, danças, bebedeiras, tóxicos, estimulantes, competições, cinemas, shoppings, desfiles de moda, chás, confeitarias, cervejarias, passeios...[...] tiros-de-guerra, marchas, acampamentos, manobras...[...]ginástica, ginástica sueca, ginástica olímpica, ginástica coordenada com centenas de figurantes nos estádios, antes dos jogos nas principais praças da cidade, toda semana. Muitos desses hábitos e práticas já existiam e estavam em vigência desde o início do século pelo menos. Mas, é nessa conjuntura que elas adquirem um efeito sinérgico...” (Sevcenko, 1992 p. 33)

<sup>18</sup> Sevcenko (1992) retrata uma mudança não apenas da percepção do corpo entre os anos de 1918 (pós guerra) e 1919-1920, mas os períodos da vida ganham outras conotações, enquanto ser “jovem” é, diz o autor: “ser desportista, vestir-se e saber dançar os ritmos da moda, é ser “moderno” ...” (p. 34), já o que foge dessa lógica, passa a ser interpretado como: “...decrepitude, impotência, passadismo, e tem os dias contados” (p.34)

Dando sequência no texto, na última parte, ainda como fonte de análise as revistas, trazemos uma análise a partir do pensamento sobre as aulas que irão compor a concepção de uma Educação Física, cientes de que neste período não há ainda uma disciplina denominada Educação Física, mas sim, aulas, ou como denominado por Viñao (2008), como proto-disciplina.

## CAPÍTULO 1 - OS SABERES PRESCRITOS PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando que os documentos oficiais contêm a prescrição de quais eram os saberes a serem ensinados nas escolas de formação de professores, tomamos os *Programas de Ensino das Escolas normais*<sup>19</sup> e os *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*<sup>20</sup> como meio de compreender o que os agentes do Diretoria Geral da Instrução Pública - DGIP pensavam como conteúdos essenciais para a formação de professores em São Paulo. Pela perspectiva da historiografia da educação, buscamos analisar as fontes que possibilitam pensar uma cultura intelectual e os pressupostos que dela advém. A História Cultural, então, nos possibilita observar que: “Pensar de outro modo a cultura e, por consequência, o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significantes que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais” (Chartier, 1990, p. 61). É possível observar ainda que o documento é: “[...] uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente” (Le Goff, 1990 p. 548).

Propomos compreender, através desses documentos oficiais, como os saberes prescritos nos currículos das escolas de formação de professores direcionam a educação do corpo e de que maneira ela se manifesta durante os anos que cobrem o recorte temporal (1911-1923).

No final do século XIX e início do século XX, o ideário civilizatório<sup>21</sup> do pensamento republicano traz as escolas que formam os profissionais que irão atuar na educação para o cenário de desenvolvimento nacional com um discurso que engloba tanto a erradicação do analfabetismo, em comunhão com outros fatores sociais, como a saúde pública, uma identidade nacional e uma estrutura em que as pessoas: “...rompam com a rotina do cotidiano e o consenso de hábitos e idéias” (Sevcenko, 1992 p. 32), pois só assim elas poderiam: “...desempenhar um papel ativo, integrando uma força coletiva que

---

<sup>19</sup> Para a presente pesquisa, devido aos fatores sanitários que ocorreram nos anos de 2020–2021, foi possível ter acesso aos Programas de Ensino das Escolas Secundárias do ano de 1916 e aos Programas das Escolas Normais e Complementares de 1921. Utilizamos os decretos para análise dos demais anos.

<sup>20</sup> Foram analisados os anuários dos anos: 1911–1912, 1913, 1914, 1915, 1917, 1918, 1919, 1920-1921.

<sup>21</sup> Tomamos como civilizatória a forma que os próprios sujeitos descrevem nos documentos sua compreensão por civilização no período estudado.

adquire assim uma corporeidade extra-humana” (ibidem), que recaem sobre as organizações do trabalho.

As modificações sociais que agora se configuram com o trabalho livre, nova organização política e de governo, novos modos de estar na sociedade e maior tempo destinado ao trânsito nos espaços urbanos, geraram um processo intenso migratório/emigratório nos centros urbanos. Assim, a educação surge como uma forma de unificação social, em que passou a ser pensada uma organização dos espaços e redistribuição dos sujeitos na sociedade.

Partindo em boa parcela de discursos médicos, a sociedade deveria adquirir novos modos de estar na vida pública e no privado, visto que a saúde higiênica traz uma série de procedimentos que recaem de maneira dupla: do privado para o público e do público para o privado<sup>22</sup>.

Partindo dessas novas formas de coexistência, as escolas que preparam e formam os professores, passaram a trazer em seus currículos um conjunto de saberes que pudesse trazer o conhecimento para os sujeitos (professores que estavam diretamente ligados à escolarização da população) de maneira a auxiliar essa transição de governo e a implementação de uma nova perspectiva da saúde pública, assim como, uma base mais sólida de identidade nacional.

Implementada em 1890, com a Reforma Caetano de Campos<sup>23</sup>, a ginástica passa a ser obrigatória nos currículos escolares. Essa condição já reflete em uma modificação

---

<sup>22</sup> A “história da vida privada” se estruturou e buscou, ao mesmo tempo, ser um empreendimento de pesquisa e uma proposta de estabelecimento de um campo novo para a história. Seu objetivo era o estudo de temas relacionados com o foro íntimo ao longo da história. O campo relacionado com a “vida privada” exigia um manejo de fontes históricas até o momento não aprofundadas e exploradas. Passou-se então a pensar na interpretação de pinturas, espaço habitacional, esculturas, textos literários, tratados moralistas sobre comportamento etc., tinha por objetivo reconstrução do foro privado nas diversas épocas históricas. Os dois principais organizadores desses estudos foram os historiadores franceses Georges Duby e Philippe Ariès. “A vida privada é, portanto, a vida de família, não individual, mas de convívio, e fundada na confiança mútua. Em torno dos termos que exprimem nessa época a noção de *privacy* mantém-se, com efeito, enriquecendo essa noção, uma constelação de outros termos. Detenhamo-nos em um deles, *commendatio*, palavra-chave, na verdade, pois define a entrada na relação sobre a qual se edificava a concórdia no interior dos grupos privados.” (Duby, Georges. *Duby, Georges. (ogr.) História da vida privada (v. 2) – Da Europa Feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.*)

<sup>23</sup> Antônio Caetano de Campos, médico e educador, formou-se pela Escola de Medicina da antiga Corte, em 1867, participando como cirurgião da armada na Guerra do Paraguai. Em 1870, transferiu-se para São Paulo, conseguindo logo grande clientela. Ainda encontrava tempo para lecionar. Rangel Pestana, reconhecendo as altas qualidades de Caetano de Campos como educador, sugeriu a Prudente de Moraes, então presidente do Estado de São Paulo, sua nomeação para o cargo de diretor da Escola Normal. O médico Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo, entre janeiro de 1890 e 1891, lançou a pedra fundamental do prédio que levaria seu nome, onde o curso normal iniciava a mulher para o mercado de trabalho, fornecendo-lhe alguma cultura geral sem dispensar os trabalhos manuais. Lecionando na cadeira de biologia e administrando a modelar escola, deu nova orientação ao ensino. Foi

no pensar corpo e educação como princípios bases para a renovação social. O decreto n. 27, de 12 de março, no inciso do artigo 7º, diz: “No programma de ensino serão especializados exercícios de gymnastica para cada sexo” (SÃO PAULO, 1890).

Sobre as formas que se desdobram as implementações da educação do corpo no currículo da Escola Normal, Honorato e Nery (2018, p. 36) relatam que:

A inclusão da Gymnastica no programa de ensino da Escola Normal da Capital não ocorreu de forma homogênea para as seções masculina e feminina. Em 1890, a Reforma “Caetano de Campos” estabeleceu exercícios militares para os homens, bem como exercícios gymnasticos e manuais apropriados aos sexos. A educação do corpo masculino seguiria rumo à força, à harmonia e à “marcha”; já a do corpo feminino, rumo à estética do movimento, aos ritmos espontâneos e aos exercícios físicos, sem colocar em risco a condição de mulheres geradoras dos filhos da pátria que, a despeito, praticavam aulas de prendas enquanto os meninos realizavam exercícios militares.

Assim, o corpo passa a ser reconhecido nas mais variadas aulas ofertadas pelas escolas que formam professores, como ginástica, exercícios militares. Honorato e Nery (2018) ainda relatam que a não especificidade em atribuir a prática (aula) diretamente ao corpo enquanto exercícios físicos prescritos não necessariamente descarta a educação corporal e os meios de efetivá-la:

A educação do corpo não estava circunscrita a uma matéria ou atividade específica, e sim a um conjunto de saberes e práticas corporais curriculares (Ginástica, Música, Noções de Higiene, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Desenho) e até mesmo nas atividades não previstas nos programas de ensino, como é o caso do Escotismo, que adentrará as Escolas Normais e as Escolas Primárias na transição dos anos de 1910 para os de 1920. (HONORATO; NERY, 2018, p. 36).

Para tal, os conceitos médicos de saúde<sup>24</sup> se vinculam com os valores morais e de cunho nacionalista, e penetram nos saberes educacionais na proporção em que avançam os discursos sobre como, por que e a partir de que autoridade ele se sustenta, resultando na busca por uma Educação Física do indivíduo.

---

graças à orientação e influência de Caetano de Campos que surgiu a lei no 27 de 12 de março de 1890, reformando a Escola Normal e convertendo em escolas modelos, as escolas preliminares anexas. nasceu em 17 de maio de 1844, na cidade de São João da Barra, Estado do Rio de Janeiro.

<sup>24</sup> “No Brasil, a moda higiênica começou a penetrar nas escolas e contribuiu para a promoção da Educação Física. A laicização progressiva do corpo, vinculado à visão triunfalista da ciência, tendeu a inscrever o exercício físico na origem da vida humana. No seio do higienismo, a inspiração de cunho eugênico tendia associar a limpeza da raça brasileira aos valores da ginástica e culto à vida ao ar livre[...] [...] isso significava saúde, asseio e também o culto do *sportman*, avesso à palidez e às olheiras, as cinturas femininas apertadas em espartilhos e abafadas por espessos tecidos ou ainda às cabeças cujos cabelos se perdiam em caracóis debaixo de pesados chapéus” (SANT’ANNA, 2011, p. 304, grifos da autora).



Os *Programas de Ensino* dos anos que sucedem a Reforma Caetano de Campos (1890) possibilitam compreender os caminhos que as instituições que formam os professores em São Paulo tomam como direcionamento aquilo que deve ser disseminado no ensino e que chegue gradativamente à sociedade. Na medida em que se incorpora o corpo na educação, ele passa a ser “pedagogizado” e, somada à contribuição moral, a educação do corpo se entrelaça entre todos esses saberes.

O corpo e sua educação passam a se sustentar na perspectiva de ele ser uma ferramenta útil para o trabalho, e a saúde se torna uma questão de progresso na medida em que se apoia em produção e desempenho, conforme explica Soares (2012, p. 04):

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam ser questionados. Estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho. Estava consolidando-se o triunfo do capitalismo, que ocorre sob a direção da burguesia a partir da dupla revolução, triunfo que rompe e abole as relações feudais em toda Europa Ocidental, e cria, com seu ideário, as condições objetivas para a construção dessa nova sociedade, regida pelas leis do capital e pautada na abordagem positivista de ciência.

A educação no corpo se desloca para uma nova função social que os indivíduos assumem com as revoluções e modos de vida que se instalam. O corpo passa a ter que se relacionar com as transformações postas, surge um novo “corpo social”.

Foto 1 – Crianças organizadas em fileiras, Escola Normal da Capital



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo, álbum de fotografia das Escolas Normal e Anexas de 1908.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Utilizamos fotos da Escola Normal da Capital, disponível no Arquivo Público do Estado por compreendermos que há uma proximidade entre as Escolas Normais nas questões de organização

As organizações do corpo social podem ser observadas na forma como a disciplina se impõem nos espaços, com o objetivo de otimizar o tempo, potencializar o aprendizado através da eficiência.

Para tal, buscamos nos *Programas de Ensino do Estado de São Paulo* compreender se os anos subsequentes à implementação da ginástica modificam sua concepção ao longo do período.

Nos lançamos nos *Programas de Ensino* entre os anos de 1911 e 1923, os quais compreendemos como período importante para a educação, visto que esse primeiro decênio pós-império agrega importantes transformações sociais, além de reformas educacionais que conduzem a educação do país para um novo momento histórico.

Ao analisar o currículo de 1911, é pertinente elucidar que se trata de um momento de mobilizações para uma organização escolar:

A partir de 1910, Thompson começa a reestruturar a rede de escolas de formação de professores. Em 30 de dezembro, o orçamento do estado publicado no diário oficial, anuncia a criação das Escolas Normais Secundárias de São Carlos e de Itapetininga e das Escolas Normais Primárias de Pirassununga e Botucatu. Em março de 1911, um decreto converte as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias. (NERY, 2009, p. 37).

Nery (2009) descreve a amplitude que passa a ser dada à educação com a ampliação de 1 para 10 escolas que preparam os professores para o ensino no estado e criação do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, que passa a ser o maior cargo no ensino.

A formação de professores nesse momento passa, a ser realizada em Escolas Normais Primárias e Escolas Normais Secundárias.

Assim, os *Programas de Ensino* de 1911 apresentavam as aulas<sup>26</sup> direcionadas ao corpo, nos aspectos de práticas e de cuidados corporais, nas seguintes disciplinas nas Escolas Primárias: 6<sup>a</sup> Pedagogia e Educação Cívica (1<sup>o</sup> grupo); 1<sup>a</sup> Música; 2<sup>a</sup> Calligraphia

---

<sup>26</sup> As aulas passam a ser divididas em dois grupos, sendo o primeiro constituído de: **1.º grupo:** Ciências e Línguas, abrangendo as seguintes cadeiras: 1.<sup>a</sup> Portuguez; 2.<sup>a</sup> Francez; 3.<sup>a</sup> Arithmetica, Algebra e Geometria; 4.<sup>a</sup> Geographia geral e do Brazil, Historia universal e Brazil; 5.<sup>a</sup> Noções de Physica, Chimica e Historia Natural com applicações à Agricultura e à Zootechnia; 6.<sup>a</sup> Pedagogia e Educação Civica. **2.º grupo:** abrangendo as seguintes disciplinas: 1.<sup>a</sup> Musica; 2.<sup>a</sup> Calligraphia e Desenho; 3.<sup>a</sup> Trabalhos Manuaes e Economia Domestica para o se feminino; 4.<sup>a</sup> Trabalhos Manuaes para a secção masculina; 5.<sup>a</sup> Gymnastica para ambos os sexos.

e Desenho; 3ª Trabalhos Manuaes e Economia Doméstica para o sexo feminino; 4ª Trabalhos Manuaes para a secção masculina; Gymnastica para ambos os sexos (2ºgrupo).

Há uma diferenciação entre as aulas, que no primeiro grupo são denominadas cadeiras, e no segundo grupo são descritas como disciplinas<sup>27</sup>. Tal currículo e o efeito da reforma passavam a ter uma organização de regentes das aulas diferente, pois diferentemente dos anos anteriores, em que cada professor respondia por aulas específicas, em 1911: “[...] diferentemente da “enciclopédia viva”, o docente lecionava em mais de um ano do curso conforme o número de aulas semanais. A partir do cumprimento do Regulamento das Escolas Normais Primárias do Estado de São Paulo” (HONORATO, 2011, p. 133), havia uma organização do corpo docente e uma organização mais centrada dos horários de aulas.

As aulas de Ginástica, no currículo de 1911, estavam inseridas em todos os anos de formação (sendo quatro anos no total), e 2 aulas semanais eram destinadas para a sua prática.

Trabalhos Manuais, tanto para os homens quanto para as mulheres, também possuía 2 aulas semanais, sendo que, no quarto e último ano, as mulheres passavam a ter Economia Doméstica, no lugar de Trabalhos Manuais (ALMEIDA, 2016, p.87).

Com a reforma, as aulas direcionadas para a teoria da Pedagogia apareceram no segundo e terceiro anos e se articulavam no quarto ano com a Educação Cívica, com 6 aulas semanais dedicadas ao seu estudo: “Nesse currículo não estavam mencionados os exercícios práticos de ensino, realizados agora nos grupos escolares em que foram transformadas as escolas-modelos pela Lei n.930 de 13 de março de 1904” (ALMEIDA, 2016, p. 88).

A aula de História Natural com aplicações à Agricultura e à Zootecnia aparece no quarto ano, com 4 aulas semanais, que traziam os estudos das plantas, dos animais e da fisiologia. Era um conjunto de saberes pautados nos organismos vivos<sup>28</sup>.

As aulas de Música estavam nos quatro anos de formação e, de acordo com Honorato (2011, p. 159), direcionavam para músicas eruditas, hinos:

Contudo, os homens nem sempre cultivavam tais gêneros, gostavam de ritmos populares como o folclore, tango, valsinhas, choro e outros sem

---

<sup>27</sup> A compreensão que tomamos como disciplina diverge do termo usado no período. No ano de 1911, são denominadas disciplinas as aulas destinadas aos sujeitos que não possuíam concurso e eram denominados professores, enquanto os sujeitos do segundo grupo eram contratados por outras vias e denominados mestres.

<sup>28</sup> Cardoso, 1998. PARANHOS; CARDOSO; PARANHOS, 1998

valor artístico, vulgarizados pelas pequenas orquestras e bandas sem competência artística ou técnica, segundo Fabiano Lozano. Portanto, o desafio do professor de música era oportunizar o que tinha de mais elevado valor artístico (HONORATO, 2011, p.159).

O direcionamento para os gostos musicais e as maneiras de classificar o “bom” e o “ruim” possibilitam refletir que tudo o que é popular não é bom. Assim, coube aos professores instruírem os alunos: “[...] a popularização da ‘boa’ música, pois era seu dever frente aos desafios socioculturais” (Idem, p. 159). Além disso, o canto e sua prática auxiliavam nos exercícios respiratórios, encorajados pelos higienistas.

No currículo de 1913 das Escolas Secundárias, as modificações surgem, inicialmente, a partir de sua estrutura. Com separações entre Cadeiras e Aulas, o currículo se distribui em quatro anos de formação e é separado por sexo.

As matérias<sup>29</sup> são: Cadeiras-História Natural, Noções de Higiene, de Zootecnia e de Agricultura; História da Civilização e do Brasil; Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica; Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica; Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino; Aulas-Música, Caligrafia e Desenho; Caligrafia e Desenho; Ginástica Educativa, Ginástica Educativa, Trabalhos Manuais, Trabalhos Manuais (SÃO PAULO, 1913).

As aulas de Psicologia Experimental aparecem duas vezes por constar no decreto em duas Cadeiras, respectivamente 11ª e 12ª Cadeiras. Do mesmo modo, Caligrafia e Desenho ocupam duas aulas, 3ª e 4ª aulas, e Ginástica Educativa 5ª e 6ª aulas, representando os professores para as práticas do sexo feminino e masculino separadamente. A aula de Psicologia Experimental entrou no currículo e era ministrada no primeiro e segundo anos para os alunos de ambos os sexos.

Quanto às aulas de Ginástica, fica estabelecido: “Artigo 5.º - O ensino da gymnastica obedecerá ao moderno criterio pedagogico; e, inspirado nas praticas da hygiene physiologica, visará exclusivamente o desenvolvimento normal dos orgams pelas suas funções” (SÃO PAULO, 1913).

Sobre as Psicologia na escola, sua aula se dava em laboratórios, e que São Paulo:

[...]A Escola Normal de São Paulo foi representante importante para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil em geral e da Psicologia Educacional em particular, graças às atividades de ensino da Psicologia, à produção de seu laboratório, aos cursos ministrados por psicólogos estrangeiros[...] (WAENY; AZEVEDO, 2009, n.p.)

---

<sup>29</sup>Artigo 2.º - O curso das escolas normaes secundarias é de quatro annos e consta o ensino das seguintes **materias**, distribuidas por 13 cadeiras e 10 aulas assim classificadas (SÃO PAULO, 1913).

A ampliação dos conteúdos desenvolvia a educação em âmbito social e atrelados às ciências da Psicologia, da Ginástica e da Higiene, os aspectos constitutivos dos sujeitos passavam a ser orientados e equilibrados a partir de cuidados de si.

Com a premissa de compreender os desafios no processo de desenvolvimento dos alunos, a Psicologia vai orientar o professor sobre as dificuldades em lidar com sujeitos tão múltiplos.

O interesse em compreender o indivíduo são ferramentas de controle, em que, a produtividade e a doença deveriam ter respostas.

Para Foucault (2014, p. 135), o corpo passa a ser alvo de interesse quando:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que os esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2014, p. 135).

As escolas incumbidas de formar os profissionais da educação, são direcionadas para um reordenamento social, e, na medida que elas vão se estabelecendo e se firmando no cenário brasileiro como um projeto sólido, as necessidades de torná-las capazes de efetivar uma disciplina coletiva impõe conhecimentos variados que incidem sobre educar sujeitos e organizá-los no papel de cidadãos.

A Ginástica passa a ser denominada no segundo ano como Ginástica Educativa, denotando uma aproximação entre as práticas corporais e os conceitos sobre educação, tornando-a mais próxima do que se propunha a escola, educar.

Sendo uma Ginástica Educativa, o seu papel assume um posto diferente. Até então com fins de saúde, higiene e de cunho militar, as finalidades da ginástica racional, a qual teria em seu aspecto uma utilidade moral, se insere nos aspectos de educação e se direciona para uma importância cada vez mais concreta sobre a escola e seus efeitos nos indivíduos.

No terceiro ano, as aulas de Música, Ginástica, Trabalhos Manuais, Pedagogia e Educação Cívica, Instrução Militar para os homens e Arte Culinária para a seção feminina estão no currículo.

A diferença de conteúdo das aulas de Instrução Militar para os homens e Arte Culinária para as mulheres é interessante, visto que anteriormente as diferenças, de um sexo para o outro, se davam na forma de ministrar a aula, e não necessariamente no conteúdo e objetivos.

Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura surgem no quarto ano, com objetivos de educar sujeitos das áreas rurais e, ao mesmo tempo, fortalecer a agricultura enquanto mantenedora da alimentação das áreas urbanas.

O interessante é que as aulas estavam atreladas e eram ministradas juntas, sendo a aula dividida em conhecimentos da: Agronomia, Zootecnia Geral e Zootecnia Especial, em que, a aula de Ginástica Funcional e Hereditariedade estão na sessão de Zootecnia Geral.

Mesmo para professores que não atuam nas escolas rurais, Higiene e cuidados do coletivo vão fazer compreender o estudo na área de Zootecnia, afinal, a venda de produtos de origem animal, assim como a forma de transitar com animais pelos centros urbanos são motivos de atenção dos sanitaristas, e tais conhecimentos se ramificam para os saberes que vão recair sobre a saúde coletiva pública.

O *Programa de Ensino das Escolas Normais Secundárias* de 1916 traz a descrição do conteúdo da aula, em que, dentre os conhecimentos a serem aprendidos, destacam-se: “(B) Zootechnia Geral: II Individualidade e variações. Lei das correlações; III Hereditariedade. Gymnastica Funcional; (E) Zootechnia Especial: II Higiene da alimentação, das habitações, e da pelle dos animais domésticos” (*Programma das Escolas Normaes Secundárias*, 1916, p.21).

A descrição da aula possibilita compreender a atenção dada aos cuidados sobre as questões sanitárias e a inclusão de uma “Gymnastica Funcional” que tem função múltipla no currículo, se estendendo aos estudos dos animais.

No mesmo ano do Programa citado anteriormente, foi possível averiguar a descrição da 11ª e 12ª Cadeiras de Psychologia, Pedagogia e Educação Cívica. A nota de abertura dos conteúdos do primeiro ano do curso de formação, apresenta a aula de psicologia: “Concepção da psychologia experimental; estado de conhecimento e continuidade do eu. A formação da psychologia scientifica, mediante methodos

convenientes” (Programmas das Escolas Secundárias, 1916, p. 29), tornando possível pensar sobre o interesse em conhecer o sujeito e o uso de métodos que deem base para legitimar tais conteúdos no currículo.

A psicologia no conteúdo da Escola Normal Secundária, é direcionada para os estudos dos fenômenos físicos, como as reações das ações externas no sujeito e das sensações reflexo dessas ações.

Partindo do estudo da visão, tato, audição e sensação muscular e da compreensão e estudos do hábito, emoção e instinto, o segundo ano vai estudar a atenção, associação, linguagem, imaginação, percepção, raciocínio, vontade, caráter, vocações e noções psiquiátricas: os anormais (Programma das Escolas Normais Secundárias, 1916 p. 30-31).

A cadeira que abrange os conteúdos da psicologia, pedagogia e educação cívica também traz conteúdos de: higiene, anatomia, educação física e estudos da cultura nos sujeitos e suas habilidades e percepções (p. 33).

A higiene no conteúdo da cadeira trouxe aspectos de condições para um bom estudo, que tratou sobre o prédio, a quantidade de luz, a intensidade do ar, a mobília escolar, a fadiga e as possíveis doenças que se contrai no ambiente escolar (idem. p. 32).

Sobre a educação física<sup>30</sup>, o *Programa de Ensino* trouxe os jogos infantis e a imitação, os passeios. Novamente, aparecem a higiene e ginástica individualizada e atividade física construtiva (idem. p. 32).

A educação física aqui está descrita a partir de um conjunto de atividades e procedimentos de higiene que vão contribuir para a educação do corpo do indivíduo e dos espaços.

O *Programa de Ensino* traz ainda a educação da vista, a educação do ouvido, a educação motora, a educação do gesto e do olfato (idem, p. 32-33), com preceitos de cuidados para que haja uma promoção à saúde dos órgãos<sup>31</sup>, o mesmo que ocorre com o desenvolvimento cognitivo, as quais são descritas como “cultura”. Assim são denominadas: “cultura da imaginação”, “cultura da memória”, “cultura do raciocínio”, “cultura de linguagem”, “cultura da atenção” (idem. p. 33). As habilidades e flexibilidade de aprendizado de cada aluno são descritas como sendo cultura, possibilitando desenvolver e assegurar um aprendizado a partir de técnicas.

---

<sup>30</sup> Utilizamos o termo em letra minúscula por não se referir diretamente à aula de educação física no Programa de Ensino, e sim a uma parte dos conteúdos da 11ª e 12ª Cadeira.

<sup>31</sup> Na análise das Revistas, tais estudos ficam mais evidentes a partir da escrita dos professores sobre a temática nos periódicos.

Sobre a “educação moral”, que também está na sequência dos conteúdos descritos, a “lei do hábito, sanções artificiais, sanções naturais; o egoísmo e o proximismo; **o ideal moral**” (p. 33, grifo nosso) eram formas de imbuir os bons hábitos nos sujeitos a partir de um “ideal moral”. Para todo um repertório de estudos que se pautam no individual, como os estudos da audição, prescrições de ginásticas e outras habilidades, a moral possui um ideal mais amplo, que pode ser ensinado e cultivado no coletivo.

Esse coletivo reflete quando os estudos da disciplina do sujeito recaem sobre o controle das emoções e instintos, disciplina da vontade e formação do caráter, sendo o último descrito como: “[...] a percepção da verdade, o hábito do bem e a faculdade do esforço. Exemplo do professor” (p. 34).

A vontade do saber em Foucault (2014) trata da separação dos discursos, e indica que vai emergir neles sempre uma “verdade” e que, em contrapartida, deslegitima todo e qualquer discurso que venha contrário ao que é posto. Assim, símbolos são construídos e produzem poder na sociedade, e criam as separações entre os sujeitos:

Mas se nos situarmos em outra escala, se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar (FOUCAULT, 2014, p. 14).

A necessidade dos republicanos de unificar a nação em educação cívica, higiênica e moral automaticamente exclui todas as outras formas possíveis de educação, visão de mundo e, inclusive, manifestação religiosa, que pode ser inclusa nas questões de manifestação cultural (quando nos deslocamos para pensar sobre festas, rituais e outras manifestações coletivas).

Foucault (2014), que vai pensar nos gregos para refletir essas questões sobre discurso, exemplifica sua tese com a mudança dos pensamentos dos filósofos solistas, que perdem espaço nos discursos para uma forma mais estruturada do pensamento, o que o autor diz ser resultado da vontade do saber.

Mesmo com o conteúdo do currículo, o *Programa de Ensino* de 1916 evidencia a necessidade de “um exemplo do professor”. Um corpo que reflita tudo o que se diz e ensina, não apenas o discurso como ato de fala, mas a prática e o exemplo como ferramentas de acesso aos mais variados níveis de educação, interpretação e formas de aprendizado.



Assim, a coerência sobre o sujeito ser e ter atitudes direcionadas se aprofunda na aula de Educação Cívica, que parte para o ensino da: “[...]origem da sociedade; a liberdade e seus limites/ a justiça e o direito. A história pátria, a político contemporânea e as aspirações nacionais” (Programma das Escolas Normais Secundárias, 1916. p. 35).

Dentre muitos conteúdos sobre as leis e a compreensão de soberania do Estado, ensina-se sobre a importância do voto e o papel civil enquanto uma formação de caráter nacional.

A 13ª Cadeira, denominada “Methodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino”, no terceiro ano, evidenciou um papel pedagógico dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, os modos de ensino.

Com um processo que instruiu o professor a pensar o papel educativo e instrutivo do ensino, foi observado que as aulas de Desenho, Caligrafia e Trabalho Manual possuíam sua higiene própria, tendo o Trabalho Manual sua função “[...] utilitário ou econômico e o pedagógico ou educativo” (p.37).

A Música auxilia no desenvolvimento “[...]moral, cívico, humanitário e educativo” (p. 37). Ambas as aulas, a de Desenho ou a de Música, possuem características de uma educação do “corpo social”<sup>32</sup>, e suas importâncias na educação do sujeito atravessam os reflexos individuais de aprendizado e recaem no âmbito coletivo.

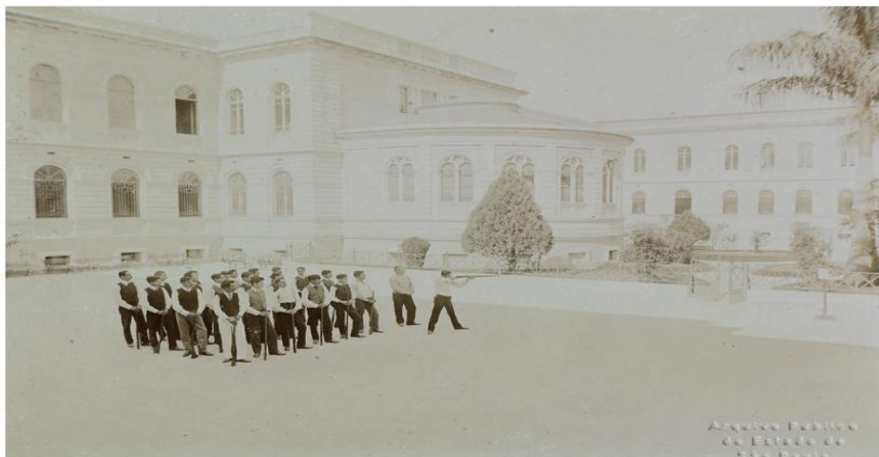
A Ginástica trouxe conteúdo sobre os sistemas de ginástica e seus benefícios, em que são separados os “normaes e anormais”, e sua ampla gama de saberes, perpassando questões como “topographia cerebral e explicação schematica do trabalho mental”, chegando aos “batalhões escolares” (p. 37).

Souza (2000), em seu estudo sobre o militarismo na educação infantil, alude o período de 1910 a 1920 como um período de efervescência à expressão do militarismo e do nacionalismo na educação brasileira (Souza, 2000).

Foto 2: Alunos em aula de tiro, Escola Normal da Capital

---

<sup>32</sup> Tomamos o termo “corpo social” como uma forma de pensar a educação do sujeito e a educação da sociedade. A sociedade enquanto um “corpo” configura uma necessidade de educação que produza uma sociedade organizada. O termo surge com a medicina social. Soares (2012, p.18) diz que a medicina social no século XIX: “[...]para essa concepção de medicina, uma relação direta com a origem das doenças, não sendo suficiente, portanto, apenas a intervenção médica no corpo individual ou no coletivo social para o restabelecimento ou estabelecimento da saúde, como postulava a medicina clínica”. Compreendemos que “corpo social” é toda e qualquer interferência ativa nos modos de organização coletiva dos sujeitos em uma determinada sociedade.



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo, álbum de fotografia das Escolas Normal e Anexas de 1908.

Ainda, a autora lança luz sobre os primeiros movimentos do surgimento dos batalhões infantis, contribuindo para a compreensão de sua origem, seus objetivos e características:

A prática dos exercícios militares gerou a formação dos batalhões infantis. Em 1904, eles foram regulamentados pelo regimento interno dos Grupos Escolares e Escolas-Modelo (Decreto 1.212, de 27/4/1904), concebidos como meio de estímulo aos alunos, de forma que os postos fossem distribuídos para aqueles que melhor se distinguissem por seu comportamento, aplicação e garbo militar. Nos batalhões dever-se-ia aplicar o regime militar como meio profícuo de disciplina. Os batalhões, simulacros de corporações militares, recebiam treinamento fora do horário regulamentar das aulas e utilizavam um aparato condizente com o ritual cívico a que se prestavam: além do fardamento, espingardas de madeira, cinturões, baionetas, tambores e cornetas. Cada batalhão possuía um estandarte e recebia o nome de um herói nacional ou de uma personagem política eminente. (SOUZA, 2000, p. 108).

Com papel de enaltecimento cívico, os batalhões, ainda de acordo com Souza (2000), eram considerados uma ferramenta de criar memórias nacionais, cujo objetivo se centralizava em reforçar um imaginário sociopolítico de “invenções de tradições”, constituindo um movimento de significados culturais e políticos do país.

Sobre isso, Souza (2000) indica que:

Entende-se, dessa forma, o encantamento que tais agremiações provocavam na sociedade da época ao oferecerem a representação de um corpo unido e harmônico, como deveria ser a pátria e a nova ordem. Ao desfilar pelas ruas da cidade, manifestavam todo o sentido simbólico da escola no meio social. (SOUZA, 2000, p. 108).

O civismo, revestido de ordem e beleza de uma nação, projetava em apresentações, desfiles, bandeiras e uniformes, um país que era rico em costumes (com hinos e orquestras

dando riquezas de detalhes no imaginário social), e, com a ausência de lazer público e gratuito à população pobre, se tornava entretenimento.

A Ginástica vai se moldando ao longo do percurso evolutivo entre as trocas de governo e uma nova identidade republicana. Mediante as necessidades que surgem, o corpo também se torna parte dessa transformação, e, passa a configurar uma “cultura” como um símbolo a ser representado.

No primeiro ano, a aula de Ginástica da sessão masculina atribui: Exercícios militares, Ginástica Sueca e Ginástica Aplicada (Programma das Escolas Normais Secundárias, 1916, p. 45). A diferença entre as aulas seria o objetivo direcionado para a educação do corpo. Enquanto a primeira desenvolve uma educação do gesto, trabalhando marcha, alinhamentos, posição de sentido e marcação dos passos, a Ginástica Sueca divide os membros superiores e inferiores para o desenvolvimento muscular, com a utilização de aparelhos que desenvolvem equilíbrio, alongamento e saltos etc. Jogos e exercícios de comando são apresentados na aula de Ginástica aplicada, porém, sem maiores detalhamentos de suas práticas.

A Ginástica Sueca foi desenvolvida por Pehr Henrick Ling (1776-1839) e sua finalidade era atuar não somente sobre o corpo físico, mas também extinguir vícios que eram tidos como “imorais”, tais como alcoolismo e tabagismo. Suas características, não aprofundadas em exercícios militares, prezavam a regeneração da população. Com características “pedagógicas” e de regate da sociedade, deveria atuar na promoção de indivíduos fortes que pudessem ser úteis à pátria (Soares, 2012)

Exercícios respiratórios e correções ortopédicas estavam imbuídas nos movimentos ginásticos propostos por Ling, que defendia a prática por homens e mulheres, pessoas das mais variadas idades e de diferentes classes sociais. Assim, Ling separou e classificou as ginásticas com os objetivos específicos:

Ginástica Pedagógica ou Educativa – para todas pessoas, tinha como objetivo assegurar a saúde, evitar a instalação de doenças, vícios e defeitos posturais e desenvolver e desenvolver normalmente o indivíduo; Ginástica Militar – com as mesmas características da pedagógica, acrescentando os exercícios de preparação para a guerra; Ginástica Médica e Ortopédica – também baseada na pedagógica, objetiva eliminar os vícios e defeitos posturais, sendo específica para cada caso; Ginástica Estética – mais uma vez apoiada na pedagógica buscou o desenvolvimento harmonioso do organismo, utilizando-se da

dança e de movimentos suaves para proporcionar beleza e graça ao corpo. (MARINHO<sup>33</sup>, 1958 apud DODÔ; REIS 2014 p. S/P).

Com a forma de classificar as práticas de ginástica e seus objetivos divergentes para cada uma dessas categorias de exercícios, é possível compreender que a ginástica, como parte de um rol de saberes sobre a educação do corpo, que compreende uma atividade fracionada em suas possibilidades e potencialidades.

O corpo tem direcionamentos separados para cada habilidade a ser trabalhada, denotando o nível de especificidade da prática e do pensamento que se deve atentar para o que e como se está trabalhando.

O terceiro e quarto anos das aulas de Ginástica masculina seguem os trabalhos corporais em direção ao desenvolvimento muscular, exercícios de suspensão, jogos escolares e comando, porém, no terceiro ano, aparece uma descrição da Ginástica Sueca: “O canto aplicado á gymnastica”. (Programma das Escolas Normais Secundárias, 1916 p. 44).

O canto esteve sempre presente em entonações militares e de treinos que demandem foco e maior resistência. Como o desenvolvimento da respiração estava atrelado à prática da Ginástica Sueca e os exercícios militares já eram parte da instrução masculina, o canto toma uma posição de importância para a prática corporal. O canto e a Ginástica possuem finalidades, diz Soares (2013, p. 55):

Os diferentes ritmos tinham finalidades precisas e estavam relacionados muito diretamente com o conteúdo que se desejava passar ao aluno. Por exemplo, os ritmos lentos e graves eram sempre utilizados para conteúdos sérios; já os calmos e moderados serviram para explicar o pensamento filosófico.

O exercício, além de trazer beleza nos gestos, deve desenvolver a alma e o sensível, para que não se limite a gestos decorados. Nos exercícios militares, a prática do corpo se relaciona com a destreza bélica. Para além do manuseio, cabe aprender a nomenclatura e desenvolver as habilidades de esgrima e bayoneta (Programma das Escolas Normais Secundárias, 1916 p.44), reforçando uma aptidão global sobre as questões de segurança atreladas ao desenvolvimento de agilidade e objetividade dos gestos. Aulas de tiro e funcionamento da mira também são parte da aula.

---

<sup>33</sup> MARINHO, I. P. *Sistemas e Métodos da Educação Física: recreação e jogos*. 4ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1958.

Com relação à Ginástica feminina, o primeiro ano possui aulas práticas organizacionais, com exercícios de fila, determinação de lugares e movimentos de cabeça, como parte da proposta do currículo. Sem muitas questões pautadas no desenvolvimento corporal, as aulas do primeiro ano se limitam a trabalhar filas de maneiras variadas e o jogo incluso como parte do conteúdo é o Basketball (idem. p.45).

O segundo ano repassa os conteúdos do primeiro ano, acrescentando marcha e equilíbrio. Há a inclusão de “Bastão Gymnastico”, que é utilizado de maneiras diferentes e combinações diferentes. O Basketball permanece no currículo feminino do segundo ano.

O terceiro e quarto anos se limitavam a incluir alguma habilidade nova, mas mantinham a linearidade de conteúdos como: filas, marcha, semicírculo, movimentos de extensão do corpo e Basketball. Evidenciando, assim, um currículo que não especificava as questões de importância na forma e prática das atividades, e sim um “interesse” diferente entre o que se espera da prática masculina e da prática feminina na Ginástica.

Os trabalhos manuais da seção feminina partiram para aulas de corte e costura, dobraduras de fitas de papel, confecção de roupa de cama, roupa branca para homem, Noções de economia doméstica etc. Um currículo deslocado basicamente para manutenção de uma organização doméstica, enquanto para os homens, as aulas de Trabalhos Manuais recaíam sobre a Marcenaria e ações como: pintar, envernizar, serrar, fabricar objetos úteis etc., evidenciando aulas de cunho prático técnico e com objetivos separados para ambos os sexos.

Pelo decreto de 3.356 de maio, a lei nº1.750 de 8 de dezembro de 1920 reforma a Instrução Pública.

Conhecida como Reforma Sampaio Dória, a ênfase desta reforma está nos métodos de ensino, e por meio destes, o combate ao analfabetismo e na construção do cidadão. As *Escolas Normais* são unificados segundo o modelo da *Escola Normal Secundária* sendo denominadas apenas “*Escolas Normais de (a)*”.

Estruturado em quatro anos de duração, sem separação entre os sexos, o currículo das Escolas Normais do estado de São Paulo passa a ter em seu currículo as disciplinas separadas por ano, com a descrição da quantidade de cada uma na semana.

Ginástica aparece nos 4 anos do currículo, sendo que os três anos iniciais apresentavam 3 aulas semanais, e o quarto e último anos apresentavam duas aulas semanais.

Desenho e Música também estavam presentes nos quatro anos de estudos da *Escola Normal*, com duas aulas semanais cada. No terceiro ano, observamos que Anatomia e Fisiologia Humana e Biologia, Psicologia, Música e Ginástica estruturavam os saberes.

No quarto ano, observa-se a presença da disciplina de Higiene, Desenho, Música e Ginástica.

O currículo de 1921 se mantém básico, no sentido de uma organização de aulas que não oscila durante os 4 anos de estudos, o que pode ser indício de maior aprofundamento sobre a temática de cada aula, visto o tempo de estudo e a permanência das aulas.

A disciplina Português, no último ano, é substituída por Língua Vernácula, o que evidencia um estudo da língua com preceitos de nacionalismo, uma outra forma de aprofundamento do estudo da língua.

As modificações nos conteúdos e seus reflexos do que ocorria na sociedade em âmbito político sugere uma necessidade de estruturar e aprofundar os saberes, e não apenas de lançar no currículo inúmeras aulas e conteúdo, que aparecem apenas em um semestre, e já são trocadas no ano seguinte.

É notória a importância dos professores, visto que sua profissão está diretamente ligada a uma população ampla, e, assim, poderiam instruí-la e direcionar o que estava sendo proposto enquanto educação intelectual e educação corporal.

Assim, os *Programas de Ensino* juntamente com os decretos analisados, permitiram observar as movimentações que ocorrem em âmbitos legais e que partem dos intelectuais à frente da educação no estado de São Paulo nos anos iniciais da República. Tais caminhos, demonstraram que os professores da Escola Normal de São Paulo Complementar, primárias e/ou Secundárias tiveram em seu processo de formação a presença do corpo dentro dos conteúdos selecionados como prioritários, seja de maneira direta ou transversal no currículo.

Portanto, ao longo das reformas apresentadas, as práticas corporais estavam ligadas ao ideário republicano de progresso e desenvolvimento, do qual, o cidadão (e não mais o súdito) deveria estar incluído nas engrenagens de maneira mais ativa e consolidada em um patriotismo que absorve as responsabilidades coletivas para execução do projeto.

Assim, os *Programas de Ensino* dos professores da *Escola Normal de São Paulo Complementar/Primárias e/ou Secundárias* (no momento anterior à 1920) e das *Escolas*

*Normais* (após 1920) evidenciam as formas pelas quais o tema “corpo” deve ser trabalhado e estudado ao longo das reformas, em que a prática corporal está ligada de maneira direta, de forma prática, ou transversalmente nas aulas e disciplinas oferecidas no currículo.

### 1.1 - *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo: 1911 a 1921*

Com a reforma de 8 de setembro de 1892, Lei nº 885, o ensino paulista se reconfigura, e uma nova organização sob regência dos dirigentes e autoridades da educação é posta.

Como dispositivo de maior controle, o Estado passa a produzir relatórios com maior precisão dos caminhos que as escolas estão seguindo.

Todas as instituições passam por inspeções e estão incluídas nos relatórios dos anuários produzidos pelos inspetores da educação que se encarregavam de contabilizar e estratificar o ensino.

A análise dos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* possibilitou levantamentos e acesso aos Relatórios/Anuários de São Paulo dos inspetores escolares. Com pontuações sobre melhoramentos a serem feitos na educação, a partir das reflexões dos inspetores, se constituíram em um dos principais veículos de divulgação dos números (setores públicos e privados) produzidos no Estado de São Paulo, entre os quais os referentes à educação.

Desta forma, Castro (2012) evidencia que, a partir de 1896, a organização dos *Anuários de Ensino* assume: “[...] a direção e a inspeção do ensino concentradas no secretário do Interior e passaram a ser exercidas por um inspetor-geral, auxiliado por dez inspetores escolares, com jurisdição em todo o estado” (CASTRO, 2012, p. 212).

Em 1911, o Relatório apresentado ao Dr. Altino Arantes, secretário do interior, pelo Diretor da Instrução Pública João Chrysostomo Bueno Reis Júnior, descreve a função dos Anuários como:

Não obstante, não constitue o Anuário, a nosso ver, nem deve constituir um manual ou guia de métodos e processos pedagógicos, senão um manancial de informações, um repositário de dados estatísticos que habilitem o pesquisador inteligente a fazer ideia clara de nosso aparelho escolar e do progresso que vão realizando as nossas escolas. (ANUÁRIO, 1911-1912, p. 06).

O *Anuário*, sendo um conjunto de informações sobre os caminhos que a escola no

estado de São Paulo percorre, evidenciando que não deveria ser utilizado como um protocolo ou método, para além das questões documentais e de organização, passa a ser um modo de controle e propaganda sobre os fazeres governamentais.

Os dados e nomes das escolas são expostos, incluindo seus dirigentes, as maneiras de organização espacial do prédio escolar, assim como o desempenho.

O corpo não passa despercebido das inspeções escolares, que, pela Inspeção Médica, estratificavam peso, altura, dimensão torácica, mas que: “[...] não se limita a isso apenas a inspeccção medica que abrange o exame da boca, do ouvido, dos olhos, muita vez da sensação dos orgams vitaes do appasrelho respiratório, etc” (ANUÁRIO, 1911-1912, p.46).

O corpo estava sujeito a avaliações constantes para que o médico orientasse o mestre/professor (a) de Educação Física, pois: “[...] uma educação physica racional, assegurando-lhe a manutenção da saúde, esclarecendo -a, e por ella as famílias, premunindo-a contra uma enfindade de moléstias que da ignorância dos princípios da hygiene decorrer” (ANUÁRIO, 1916, p. 46).

A avaliação do médico é que passa a conduzir o professor nas aulas. Assim sendo, as avaliações médicas classificam os corpos por categorias de saúde ou doença, além de prescreverem orientações aos familiares dos estudantes quanto a modos de combater maus hábitos.

As escolas estavam necessitando de muitas mudanças, de acordo com os inspetores, e os apontamentos sobre estruturas, melhores condições para as práticas corporais estavam presentes nos relatórios.

Os Inspectores trazem todas as observações, apontamentos e sugestões sobre os saberes ofertados nas escolas. Com relação à Música, por exemplo, o relatório de 1913 evidencia as formas de pensar sua utilização, sempre incidindo sobre o corpo dos sujeitos, sendo descrito como benéfico nos aspectos psíquicos. Desta forma seu uso em outras instituições demonstrou sua eficácia, como por exemplo: “[...] nos manicômios para alcaimar o sofrimento dos que tiveram a desventura de perder a razão” (ANUÁRIO, 1913 p. 30), a música portanto e seu uso nas escolas das mais variadas formas, é encorajada.

Em seus conteúdos o canto poderia proporcionar o aprendizado dos hinos junto com uma educação do corpo, que pode ser: “Si esses cantos puderem ser acompanhados de marcha, tanto melhor, pois, é sabido que a musica atravez de sua qualidade rythimica, é um excellent dynamogênico: “regulariza funções muscular, estimula várias funções,



afasta a fadiga”, como observa egregio facultativo” (ANUÁRIO 1913, p. 32).

A fadiga está presente nos debates acerca da escolarização e deve ser trabalhada nos exercícios físicos para que, progressivamente, se desenvolva um corpo mais resistente e que não se manifeste a fadiga corporal ou mental.

A prática da Ginástica desenvolve: “[...] a parte fraca do indivíduo para restabelecer a sua harmonia com os demais órgãos. É, nada mais nada menos – gymnastica medica” (ANUÁRIO, 1913, p. 34).

Porém, o inspetor traz questões acerca do método utilizado, pois não basta existir as práticas do corpo nas escolas, precisa-se ter um método adequado.

Em muito, o *Anuário* traz a função da Ginástica como peça fundamental para o desenvolvimento educacional, mas é clara a ausência de um método único, pois: “Observamos quasi sempre um mixto de gymnastica sueca, francêsa, allemã e militar, que mais se confunde com a francêsa” (ANUÁRIO, 1913, p. 34).

O relato do inspetor nos aponta que, mesmo após a obrigatoriedade da Ginástica nas escolas, ainda não havia um conteúdo definido e bem delineado sobre “como” e “qual” método deveria ser ensinado, e suas considerações após a inspeção eram de que: “Por essa balbúrdia não se inculpem professores, nem diretores, senão o nosso programma de ensino, que permitiu múltiplos exercícios” (ANUÁRIO, 1913, p. 34).

As práticas corporais de promoção à saúde aparecem separadas em Ginástica e Exercícios Militares.

O inspetor F. N. Camargo Couto, em sua contribuição no relatório de 1913, traz uma lista que auxilia a compreender o que ele pensa ser a Ginástica na escola:

- 1º Sem gymnastica não há educação integral;
- 2º O fim da escola não é fazer atletas;
- 3º Os exercícios devem ser enérgicos, porém não fatigantes;
- 4º Devem ser feitos ao ar livre ou nos gymnásios;
- 5º Nas salas só se permitem marchas;
- 6º Dois dias da semana são destinados a exercícios gymnásticos; um, a jogos
- 7º A gymnástica não é repouso intelectual;
- 8º Nem um aparelho deve ser adoptado;
- 9º Os jogos são de grande utilidade;
- 10º As classes não devem fazer gymnastica simultaneamente;
- 11º Os jogos devem ser feitos simultaneamente;
- 12º Os exercícios desenvolverão harmônica e regularmente todos os órgãos;
- 13º A gymnastica respiratória é muito importante;
- 14º A gymnastica sueca é a preferível para nossas escolas;
- 15º A dosagem dos exercícios está na razão directa do desenvolvimento dos alumnos;
- 16º Nas escolas isoladas as alumnos pode fazer exercícios gymnasticos,

divididos em turmas (ANUÁRIO, 1913, p. 41-42)

O conteúdo do resumo que o inspetor pensa ser de importância ser lembrado sobre a Educação Física nas escolas deixa evidente que sua prática está atrelada ao desenvolvimento integral. Ao trazer um equilíbrio entre as práticas de exercícios e jogos, a integração social dos sujeitos se dá pela própria aula, quando pensamos que os “jogos devem ser feitos simultaneamente” e que “a gymnastica não é repouso intelectual”, observamos que, para além da prática, existem os praticantes em organização e em relação de convivência diferente das salas de aula.

Quando passa para os exercícios militares, o inspetor é incisivo: “A gymnastica militar, respondemos com os mais competentes, é irracional, violenta, anti-pedagógica, imprópria para as crianças, um intruzo nas escolas” (ANUÁRIO, 1913, p. 44).

O posicionamento do inspetor reflete uma preocupação com a infância e indica que há meios de uma educação do corpo, moral, patriótica que não seja necessariamente ligada a propósitos de defesa bélica. O inspetor segue trazendo que o militar é muito admirado e respeitado, para além dos muros escolares, e que é possível desenvolver o patriotismo de outras maneiras: “O patriotismo não consiste simplesmente na defesa da Pátria com armas nas mãos. “A escola primária, ninho de amor e candura, não comporta instintos belicosos. O militarismo deve ser banido de seu seio, qual daninha planta fértil campo bem cuidado” (ANUÁRIO, 1913, p. 45).

Tal trecho do *Anuário* de 1913 abre um importante debate, uma vez que compreende funções em relação aos sentidos que as técnicas/métodos procuram dar ao corpo social, e que por questões de limites da pesquisa, merece ser aprofundados em trabalhos futuros.

A visão sobre a educação e as formas de preservar a criança e suas fases de vida possibilita afirmar que há um processo de pensamentos pedagógicos que, atravessados pelo discurso médico, evidenciam uma posição dos educadores.

Ao dizer que a criança merece um “ninho de amor e candura” e que as escolas primárias devem ser esse lugar, demonstra uma modificação do olhar para a infância. Os discursos médicos estudados até o momento não aparecem essa visão sobre a infância e a importância que a escola deveria dar a esse período da vida, debruçado sobre o afeto. Portanto, é possível observar uma educação que passa a ter características que defendam um olhar educacional próprio para a infância nos discursos oficiais.

Assim, ligado ao pensamento do inspetor Couto, Guilherme Kuhlman, também

inspetor escolar, diz sobre a Educação Física: “O problema da educação physica necessita de estudo sério, pois, seu papel na formação dos indivíduos, é de importância capital” (ANUÁRIO, 1913, p. 55). Os problemas que parecem ser mais pontuais nas falas dos inspetores, mediante as observações nas escolas, devem-se ao fato de não possuir um método definido e claro sobre sua prática, o que dificultou o objetivo a ser atingido e o entrelaçamento das práticas físicas com o restante do currículo.

Em 1914, o desenvolvimento dos sujeitos esteve presente em caráter de um preparo para ser útil. Em seu relatório, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, então Diretor da Instrução Pública, trouxe o seguinte relato:

No seio da avultada população da nossa Capital, há innumerables crianças, orgânicas ou acidentalmente anormaes, que ahí crescem infelizes e inúteis, tornando-se fardos pesados para suas famílias e para a sociedade. Cumpre ao Estado vir em seu auxilio dispensando-lhes as torturas da vida, como também para tornal-as, tanto quanto possível, elementos activas e proveitosos á sociedade (ANUÁRIO, 1914, p. 21).

A utilidade e o desprendimento do “peso” para os familiares e para o Estado reflete que muitos sujeitos estavam a margem da educação e que o acesso à medicina escolar não reflete diretamente a compreensão dos limites de cada sujeito e as formas de superá-los e instruí-los em suas potencias individuais.

Relembrando a Ginástica Ortopédica como uma das divisões das ginásticas apresentadas na seção anterior, podemos afirmar que para algumas questões físicas já havia uma ginástica elaborada, mas a ausência da menção delas nos documentos oficiais é uma forma de compreender que ela não estava diretamente ligada à escola.

Assim, a higiene e os estudos sobre a hereditariedade também aparecem como importantes nos *Anuários*, em certa proporção, para tentar abrir uma possibilidade compreensiva sobre as limitações dos sujeitos e as possíveis perpetuações delas nos seus descendentes, ou, no caso da escola, compreender seus antepassados para criar uma hipótese do futuro da criança.

Sobre a temática, em 1915, o Inspetor Aristides José de Castro afirma que os estudos da hereditariedade e do estado geral do indivíduo permitem uma compreensão do caráter moral e que: “[...] demonstrarão que a hereditariedade physica, intellectual, e moral, é em facto biológico, cujas causas é preciso procurar” (ANUÁRIO, 1915, p. 53).

Tais estudos sobre o aluno, segundo o inspetor, são uma vantagem ao professor e desta forma “[...] Dicta as normas da educação physica, mostrando os exercícios

gymnasticos apropiados a este ou aquelle typo” (ANUÁRIO, 2015, p. 55).

A Ginástica com uma individualidade biológica é a premissa dos preceitos higiênicos, que pregam as análises minuciosas do corpo físico, do histórico familiar, da classe social, e, assim, prescreve qual o movimento mais indicado para cada sujeito, pois:

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimentos. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2011, p. 112).

A percepção de educação pelo corpo e para o corpo compõe um jogo de interpretações e interesses que passam a configurar um Estado que rege por um direcionamento educativo que não fuja dos objetivos de desenvolvimento econômico e de progresso.

No *Anuário* de 1917, o relatório do Diretor da Instrução Pública, Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, ao evidenciar que havia vinte e um inspetores escolares e que eles eram distribuídos por zonas territoriais, descreve a dificuldade em conseguir manter inspeção em todos os estabelecimentos.

O diretor evidencia o número elevado de instituições<sup>34</sup> e que os professores precisam tomar para si o compromisso de efetivarem o que está posto em lei sobre sua forma de funcionamento, assim como prezar pela sua qualidade.

Com relação a essa forma de controle escolar, que passa a vigorar mais intensamente nas escolas, Foucault (2021) evidencia que do século XVIII para o século XIX, diferentemente dos séculos anteriores, a inspeção passa a desenvolver uma: “[...] análise minuciosa da cidade, a análise individualizante, o registro permanente; não mais um modelo religioso, mas militar. É uma revista militar e não a purificação religiosa que serve, fundamentalmente, de modelo longínquo para essa organização político- médica” (FOUCAULT, 2021, p. 157).

Sendo os *Anuários* essa organização do discurso e também o meio de disseminar as informações coletadas ao longo do ano entre os seus pares, eles demonstram uma comunicação e uma visão unilateral dos fatos (quando pensamos que os inspetores descreviam sua visão da escola visitada apenas). São os usos de documentos históricos que nos permitem pensar nos interesses que alicerçam a educação, sem esquecer que,

---

<sup>34</sup> Os inspetores escolares vistoriavam todos os lugares em que ocorriam educação, não apenas as Escolas Normais Primárias e Secundárias, por esse motivo, eram numerosas as escolas a serem visitadas.

conforme Luca (2020) nos direciona, devemos ter claro que a fonte:

[...]estas não são tomadas como representação fiel do que ocorreu, nem como simples receptáculo de dados, pois, como já se destacou, seu conteúdo está ligado a interesses de diferentes ordens e aos contextos de produção, que devem ser levados em conta e mencionados (LUCA, 2020, p. 98).

Além disso, considerando que os documentos, como os Anuários, são produzidos a partir de sujeitos que não estão no cotidiano das escolas, mas apenas apreendem uma parte de sua possível realidade, seus relatórios são tomados como:

[...] indícios decorrentes do seu próprio processo de produção, nos discursos dos anuários podem-se ler os objetivos dos seus produtores de firmarem-se como autoridades, não restritamente à esfera da instrução pública, mas também na esfera intelectual e no âmbito político-administrativo. Tratava-se de um momento propício para a legitimação de autoridades, sobretudo em relação à esfera da instrução pública, que desde o final do século XIX ia se autonomizando e constituindo-se tanto como campo teórico quanto como esfera administrativa específicos. (CASTRO, 2012, p. 214-215).

O discurso dos Inspectores e Diretores, que passam pela instrução pública, trazem a legitimação do discurso que representa uma fração do que a educação se constitui e que, ao compararmos o que os discursos desses sujeitos trazem, e os discursos dos professores e alunos das escolas analisadas mostram, há uma possibilidade de analisar o que é próximo entre os dois lugares de fala, e o que é distante nas visões e reflexões acerca da educação.

O *Anuário* de 1918 é o mais longo de todos os outros anteriores. Com um total de 845 páginas (os outros *Anuários* oscilam entre 580 e 630 páginas), ele se constituiu de debates amplos e muito mais aprofundados sobre os mais variados assuntos escolares.

O primeiro ponto a ser tratado por Oscar Thompson<sup>35</sup>, no *Anuário* de 1918, é a questão da baixa adesão à escolarização, mesmo sendo obrigatória.

Ao retratar o cenário da São Paulo do início do século XX, Sevckenko (1992) traz uma forma de compreender como a sociedade não possuía características definidas:

---

<sup>35</sup> Oscar Thompson nasceu em 1872 foi normalista da Escola Normal e formou-se em 1891, tendo passado primeiramente por outras escolas e posteriormente pela Faculdade de Direito, em 1895. foi diretor da Escola Normal da Praça em 1901 e intercalou viagens de estudo com a direção da nossa escola, até 1920. Foi dele a ideia de criar uma educação higienista através das crianças, visto as epidemias que reinaram em São Paulo desde o final do século XIX. Foi Inspetor Geral do ensino público, introduzindo novos métodos para a alfabetização dos petizes nas escolas estaduais de São Paulo.

São Paulo não era uma cidade nem de negros, nem de brancos e nem de mestiços; nem de estrangeiros e nem de brasileiros; nem americana; nem europeia, nem nativa; nem era industrial, apesar do volume crescente das fábricas, nem entreposto agrícola, apesar da importância crucial do café; não era tropical, nem subtropical; não era ainda moderna; mas já não tinha mais passado. Essa cidade que brotou súbita e inexplicavelmente, como um colossal cogumelo depois da chuva, era um enigma para os seus habitantes, perplexos, tentando entendê-la como podiam, enquanto lutavam para não serem devorados. (SEVCENKO, 1992 p.31)

O trecho demonstra como os papéis sociais e usos do corpo precisavam ser organizados, uma vez que São Paulo necessitava de uma solidez que lhe dê bases a partir de novos modos de identidade que contribuíssem para as novas perguntas que emergem com os fenômenos desse período, pois: “[...]o mundo da razão, da palavra, da consciência, oriundo da traição neoclássica, científica e liberal do século XIX, já não trazia respostas em seu vocabulário assentado sobre estabilidades, que dessem conta de representar a nova ordem turbilhonante das coisas” (Sevcenko, 1991 p. 31).

A partir dessa leitura sobre o processo de reordenamento social que está em movimento no início do século XX, as queixas e encorajamentos por parte dos dirigentes à frente da educação no período, se tornam pontuais ao pronunciarem o quanto a escola era importante para as crianças nesse processo.

No texto do *Anuário* de 1918, Thompson enquanto Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo alega que muitos professores ainda não compreendem que, para atrair o interesse pela escola, precisam (os professores) sair e convencer os pais e alunos, pois: “[...] tudo são motivos, tudo são pretextos que os impedem de mandar os filhos para a escola” (ANUÁRIO, 1918, p. 06).

Ao elencar os professores como missionários, ou seja, aqueles que vão até os alunos e pais, o diretor propõe uma mobilização de combate aos empecilhos que se colocavam no período. Assim sendo, recomenda-se que o professor: “[...] vá de casa em casa, convencer pais e filhos da necessidade que tem o homem na vida prática, na sociedade, de saber ler, escrever e contar”. (ANUÁRIO, 1918, p. 07).

A resistência por parte dos pais das crianças em idade escolar, prevista em lei, pode ser reflexo de uma ausência de estrutura social que pensasse nas possibilidades desse aluno estar na escola, visto que havia inúmeros impedimentos que poderiam acarretar a não matrícula do aluno<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Artigo 8.º - Serão eliminados: 1.º Os alumnos que tiverem 40 faltas justificadas ou 10 não justificadas, assim como as alumnas que tiverem 60 faltas justificadas ou 15 não justificadas;

Com tais relatos de Thompson, observamos uma constante insatisfação referente à instrução, seja dos professores, seja das escolas (públicas), em organizar e efetivar o projeto desenvolvido pelos republicanos no início do século XX.

Uma das apostas sobre a educação das crianças e jovens que auxiliaria na regeneração da sociedade estava no escotismo, que possibilitaria um diálogo entre a saúde física dos alunos, e os preceitos nacionalista. O escotismo adentra a educação paulista de acordo com Nery (2003 p.01):

O primeiro núcleo escoteiro do Brasil foi organizado, segundo Jorge Nagle, no Rio de Janeiro, em 1910. O Brasil teria sido um dos primeiros países a se interessar pelo movimento escoteiro e seus fundamentos foram trazidos por Mario Sérgio Cardim, aluno de Baden Powell. A primeira vez em que se adotou o escotismo em uma escola pública foi em 1916, no Distrito Federal, e as atividades eram ministradas por um Capitão do Exército. [...]O escotismo no Brasil possuía um estreito relacionamento com as atividades da Liga de Defesa Nacional (LDN), fundada em 7 de setembro de 1916 por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon. Outras entidades com parecidos propósitos surgiram no período, caso da Liga Nacionalista de São Paulo da qual Sampaio Doria foi um membro. O escotismo foi oficializado nas escolas públicas paulistas com a Reforma de 20. O regulamento da reforma previa que o escotismo fosse adotado nas escolas públicas, juntamente com as linhas de tiro; todos os alunos das escolas eram aspirantes a escoteiro; o encargo de administrar as atividades era dos professores de ginástica das escolas normais e complementares.

De acordo com a autora, o escotismo passa por mudanças em sua estrutura no ano de 1923, porém, não fica evidente nas fontes quais foram elas. O escotismo então se fortalece nos preceitos de “[...] nacionalizar a grande massa de estrangeiros que habitavam o Estado de São Paulo” (Nery, 2003 p.02). A proposta pedagógica de tornar o corpo apto ao trabalho em coletivo, liderança, desafios corporais e lidar com a natureza estava atrelada ao desenvolvimento idealizado para a educação.

Assim, o *Anuário* de 1918, trouxe o “*Manual do escoteiro*”, que contribui para compreender suas propostas e o porquê de implementá-lo nas escolas.

Sendo uma ferramenta de força para a Nação, a escola se faz:

A escola aumenta a capacidade produtiva da nação, a escola desperta forças latentes de um povo, a escola, enfim, num país novo e de população heterogênea, como o nosso, funde todas as nacionalidades, dando-nos um povo único, coeso e com as mesmas, aspirações. Na

---

2.º Os que forem despedidos por incapacidade física ou mental superveniente; 3.º Os que se despedirem com autorização de seus responsáveis ; 4.º Os que conhecidamente incorregíveis; 5.º Os que (sic)forem reprovados duas vezes consecutivas nos exames de um mesmo ano.

escola, enfim, está a nossa grandeza futura, sob todos os pontos de vista. (ANUÁRIO, 1918, p. 19).

A força que a educação teria para mobilizar todas as ferramentas em prol do desenvolvimento dos sujeitos passa pelo corpo.

Sampaio Dória (1918) lista uma sequência de ações que são fundamentais na Instrução Primária do povo. Dentre essas, ele cita: “[...] 4ª Educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5ª Educação física inicial pela gymnastica, pelo escotismo e pelos jogos” (ANUÁRIO, 1918, p. 61).

Observamos a presença do escotismo, visto como uma aula que desenvolvia a moral, assim como a ação para o desenvolvimento corporal. Para tal, o escotismo tomou importância para os debates sobre o corpo e sobre civilidade e educação civil moral, que era de valor para o ensino proposto no período.

A Educação Física ainda não possuía uma comissão que a organizasse e coordenasse os modos de ensinar e de praticar, o que tornava a educação do corpo parte de uma soma de saberes (em maior proporção inspirada na Ginástica Sueca e preceitos de Ling) e treinamento militar.

Mario Cardim (1918) compartilhou no *Anuário* sua experiência ao visitar a Argentina e o Uruguai, que eram países da América do Sul que muito se aproximavam do Brasil e já possuíam um método de Educação Física mais bem estruturado.

Cardim disse: “[...] Argentina e o Uruguay constituem dois melhores campos de observação nessa matéria, pois reúnem não só as vantagens de uma inteligente adaptação ao meio como ainda as de rigorosas e modernas bases científicas”. (ANUÁRIO, 1919, p. 186).

As reflexões que Cardim trouxe demonstram o quanto os exemplos e modelos de outros países eram importantes para esse primeiro movimento de uma consolidação da prática física enquanto ciência. A validação só era dada se houvesse validação científica.

Com concepções do passado, o autor demonstra uma evolução da Educação Física, que, anteriormente, era apenas de ideias anatômicas (1918, p. 187).

A evolução da Educação Física surge quando ela passou, de acordo com o autor, a pensar sob os aspectos da biologia, fisiologia, se tornando: “[...] um meio de corrigir os desequilíbrios, reestabelecendo a media de energia vital. Passa a ser um factor social e



educativo, abandonando o indivíduo para encarar a sociedade” (ANUÁRIO, 1918, p. 187).

A absorção de novos saberes enriquece a educação do corpo e possibilita ajustar desequilíbrios dos sujeitos em questões morais, físicas, de estudos da hereditariedade e controle dos impulsos, sendo esse último fonte de estudos da psicologia, que passa também a ser uma ciência de valor para a Educação Física, pois: [...]o caracter, a vontade e a capacidade de assimilação etc. São funções physiologicas e psychologicas, *dependentes do trabalho physico e que dest´arte a cultura physica é incontestavelmente o fundamento da cultura intellectual e moral* (ANUÁRIO, 1918, p. 188, grifos do autor).

A Psicologia, como ferramenta de compreender os fenômenos que levam a degeneração (como os vícios), estava a serviço de uma reestrutura completa do indivíduo que se fortalece física e moralmente.

Para o autor, a Educação Física, moral e intelectual são sinônimas, pois: “[...]são apenas denominações que representam (1) necessidade de methodo e nomenclatura, porque a educação é uma só” (ANUÁRIO, 1918, p. 189). Uma concepção de indivíduo global, ou seja, aquele que possui dentro de si e é composto por todas as funções, sensações e pensamentos conectados em uma energia vital, promove à Educação Física uma responsabilidade sobre a manutenção da vida. A vida pós-guerra passa a fazer o restante do mundo pensar sobre o que esperar de seus reflexos.

O Brasil recebeu inúmeros imigrantes devido à primeira Guerra Mundial, que ocorreu entre os anos de 1914 e 1918 e teve efeitos que reverberaram em muitas tomadas de decisões. Com relação à Educação Física no Brasil, o método alemão, por exemplo, que possui seu próprio método Ginástico, não foi bem recebido para as práticas nas escolas, devido suas características marcantes de militarismo, que os dirigentes da educação afirmavam não ser ideal para a educação infantil.

O desporto ganha espaço e amplitude nas suas práticas em meio às concepções que emergem desses acontecimentos e seus reflexos e, principalmente, chega a uma cultura sobre como ser patriota por meios outros se não os bélicos.

O engajamento individual passou a requerir dos sujeitos um físico, que “[...] rompam com a rotina do cotidiano e o consenso do hábito e idéias” (Sevcenko, 1991 p. 32).

O corpo dos sujeitos passou a ser peça central para os pensamentos novos que se instauravam, e que, a lógica dos usos da força física passou a ser parte fundamental para

um bom desempenho intelectual. Assim, a lógica dos usos dos dias de descanso para repouso, são substituídos por uma nova lógica, uma lógica do “novo”:

Não é que repousar seja mais viável, é que se tornou uma obsolescência, uma caduquice. [...] Sob o epíteto genérico de “diversões”, toda uma nova série de hábitos, físicos, sensoriais e mentais, são arduamente exercitados, concentradamente nos fins de semana, mas a rigor incorporados em doses metódicas como práticas indispensáveis na rotina cotidiana: esportes, danças, bebedeiras, tóxicos, estimulantes, competições, cinemas, shopping, desfile de moda, chás, confeitarias, cervejarias, passeios, excursões, viagens, treinamentos, condicionamentos, corridas rasas, de fundo, de cavalos, de bicicletas, de motocicletas, de carros, de avião, tiro-de-guerra, marchas, acampamentos, manobras, parque de diversões, boliches, patinação, passeios e corridas de barco, natação, saltos ornamentais, massagens, saunas, ginástica sueca, ginástica olímpica, ginástica coordenada com centenas de figurantes nos estádios, antes dos jogos e nas principais praças da cidade, toda semana. (SEVCENKO, 1991 p. 33)

O corpo passou a ser fonte inesgotável de possibilidades, e que, seu movimento passou a ser interpretado como prazer e cuidado, enquanto o corpo que não está se relacionando com essa nova cultura corporal, passa a ser visto como um corpo impotente e que limita sua existência.

Ao pensar nos métodos ginásticos da Argentina e do Uruguai, os inspetores buscam reforçar essa cultura que se instala em vários outros lugares do mundo, e que, pautados nos pensamentos sobre promoção à saúde, principalmente uma educação do corpo que comece desde cedo.

O texto do *Anuário* de 1918, retrata uma educação do corpo sobre o período da juventude, e que os batalhões infantis escolares passaram a adotar uma nova cultura física para esse período da vida. Sendo assim, antes dos 19 anos, os jovens devem: “Criar uma cultura *physica* cultural e moral racional a base sobre que deve ser talhado o soldado; antes dos 19 é condenável qualquer preparo militar, sob aspectos higiênicos e da educação objetivada” (ANUÁRIO, 1918, p. 189). E os países visitados pelo autor, mesmo não possuindo grupos escoteiros após o fim dos batalhões escolares, outros países o movimento do escotismo é praticado com grandes resultados (ANUÁRIO, 1918 p. 191).

A promoção à saúde e os preceitos científicos possibilitam a Educação Física reagir contra as doenças, os vícios, pois esses são os males de todos os povos, agindo no sujeito e não somente numa cura para as doenças.

A Argentina, sendo um dos primeiros países a adotar seus próprios métodos, ou seja, um método desenvolvido pela e para sua população, vai se consolidar, em 1904, como “O *methodo* Argentino de Educação *Physica*” (ANUÁRIO, 1918, p. 194).

Desta forma, o autor argumenta a importância do desenvolvimento de um sistema nacional, que seja: “[...] adaptado as nossas condições do meio e às conquistas das mais modernas, da ciência” (p. 197).

O corpo torna-se um meio de comunicação quando diz que ele precisa estar ligado às condições do país, com suas características e peculiaridades. A concepção da “cultura do corpo”, aparece com frequência nos relatórios dos anuários, e a higiene ocorre no corpo enquanto ocorre o processo prático dos exercícios, pois:

Pela gymnastica e pelos jogos- promove a hygiene dos músculos. Ahi o corpo, com os exercícios moderados, se fortalece- com doudas instrucções se aperfeiçoa o espirito. É a hygiene do corpo que faz effeito reflexo, a hygiene mental[...] A cultura do corpo bem comprehendida trará a fortaleza de nossa nacionalidade [...] hygiene é a arte de conservar a saúde (ANUÁRIO, 1918, p. 226).

O corpo aparece em constante desenvolvimento nos relatórios dos inspetores. Ganhando força e mais convicções, os relatórios se mostram sempre na perspectiva de uma Educação Física que não se limitasse a trazer uma saúde que afaste os males, mas que também trouxesse uma nova identidade, proporção corporal mais ajustada e melhores condições coletivas.

Observamos a sequência de relatórios com esses encorajamentos para a prática, pautados na ciência e nas evidências de outros países.

Em 1919, em relatório sobre a higiene e suas contribuições, Oscar Thompson, DGIP, diz que a Educação Física:

A educação physica, que estava apenas esboçada em nossos estabelecimentos de instrucção e nalguns clubs esportivos desta capital e do interior onde é ainda ministrada sem methodo e sem organização sciêntifica, deve ser remodelada pelos dois professores suécos contractados pelo Governo do Estado e já em exercício, na escola normal secundária da Capital (ANUÁRIO, 1919, p. 09).

Os debates sobre a organização da Educação Física aparecem em todos os *Anuários*, e a solução dos dirigentes é trazer de fora outros mestres, sem questionar o que os mestres daqui precisavam.

As propostas sobre as aulas práticas rompem com o discurso científico quando não há uma organização de espaço físico, estrutura e salários que fossem equiparados

com os outros professores<sup>37</sup>, portanto, as exigências por melhorias nas aulas não significavam que havia uma estrutura fortalecida para o exercício da função.

As responsáveis por preparar os professores deveriam, de acordo com o relatório de Thompson (1919), passar por uma compreensão de suas melhorias e para quais fins cada uma das categorias de Ginástica deveria ser destinada:

Embora, desde a primeira reforma da Instrução Pública, existissem em seus programas disposições referentes á educação physica da mocidade, quer nas escolas primárias, quer nas secundárias, procurou o Governo imprimir uma orientação científica à gymnástica educativa, conduzindo-a paralelamente com o ensino intellectual aos cursos superiores, conseguindo vencer as difficuldades opostas pelo preconceito em vóga, contra a educação somática, principalmente na secção feminia das escolas normaes. Para realizar melhor o seu intento, contractou o Governo, na Suecia, dois hábeis professores que já iniciaram na escola normal secundária da Capital seus trabalhos de **cultura physica**, de accôrdo com a nova directriz, e é de seu propósito designar professores para acompanharem o novo curso e se habilitarem a dirigir, em todos os estabelecimentos de ensino, os exercícios de gymnastica (ANUÁRIO, 1919, p. 41, grifo nosso)

A contratação de um professor estrangeiro no intento de trabalhar ou criar uma “cultura physica” vai de encontro ao relatório de Cardim (ANUÁRIO, 1918 p.41), que, ao visitar países como Argentina e Uruguai, eleva a importância de se criar um método adotado à população brasileira, a partir de suas singularidades e individualidade biológica.

A ciência que os agentes da educação em voga no ano de 1919 evidenciam em seus relatórios está no estrangeiro, o que não causa estranhamento, porém devido à palavra cultura estar vinculada ao físico, fica subentendido que o ideal é a absorção da cultura de fora, e não a compreensão, ou quiçá, a construção da nossa própria cultura física.

Entre os anos de 1920-1921, os *Anuários* incluem relatórios do período de transição entre os novos decretos e a reforma de 1920.

Honorato, ao estudar a Reforma e suas configurações nos professores Primários de Piracicaba, diz:

Antônio de Sampaio Dória, bacharel em direito, ideólogo da Liga Nacionalista, professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital. Ela [a reforma] tinha dentre as suas

<sup>37</sup> Honotaro; Nery (2018) evidenciam uma diferença nos pagamentos dos mestres e professores: “[...]a Reforma “Oscar Thompson”, em 1911, as aulas de Gymnastica estavam presentes nas Escolas Normais primárias e secundárias. Embora nas secundárias o mestre recebesse maiores vencimentos do que nas primárias, o seu salário era inferior ao dos lentes catedráticos. No geral, por meio de jogos infantis, passeios, noções de hygiene e gymnastica educativa, essas instituições formavam os professorandos em diferenciadas seções: masculina e feminina”. (HONORATO; NERY, 2018, p. 38).

proposições erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformar os cursos de formação de professores em tipo único (normalista), acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública. (HONORATO 2017, p. 1282).

Sustentando uma educação ampla e nacionalista, a Reforma<sup>38</sup> visava uma regeneração nacional, que o brasileiro e o estrangeiro se “nacionalizassem”, e a língua vernácula seria a questão norteadora e de mensuração ampla desse objetivo.

Com relação às modificações, o *Anuário* 1920-1921 possui reflexos dessas movimentações e evidencia-as nos relatórios:

A instrução pública no Estado de São Paulo tem sofrido diversas reformas. Ainda agora está passando por uma phase importante, de remodelação radical. Mas, uma simples recapitulação de todas essas reformas, demonstra que muito nos temos preocupado com a melhoria da educação physica. (ANUÁRIO, 1920-1921, p. 312).

O corpo estava ligado à nacionalização, no sentido de desenvolver a moral e as características de amor à Pátria no exercício civil ativo de progresso e saúde, pois:

Cuidar da educação physica é também nacionalismo porque importa em formar uma raça sadia e forte; é concorrer para a educação moral reftreando vícios, fortalecendo vontades, despertando sentimentos de solidariedade; é vir em auxilio da educação intellectual, refazendo energias, desenvolvendo a acuidade dos sentidos e habituando as resoluções rápidas e precisas. (ANUÁRIO, 1920-1921, p. 313).

Estando em união com os objetivos da Reforma implementada, a Educação Física, Moral, que nacionalizasse a população é pensada como uma forma de educar o corpo e “catequizar” os princípios de bem viver sob o manto de uma superação de vícios e impulsos. A Educação Física se localiza na instância do reger bom exemplos e cultivá-los, enquanto fortalece os corpos para que não estejam vulneráveis às doenças.

A moral e o físico se encontram, de acordo com o relatório do *Anuário* (1920-1921), quando ocorre uma ligação e um “diálogo” entre o físico e as formas como se vive:

---

<sup>38</sup> “Cabe destacar que Sampaio Dória exerceu por pouco tempo o cargo de diretor geral da instrução pública. Ele assumiu em abril de 1920, obteve aprovação da Reforma em dezembro e solicitou exoneração em maio de 1921. Segundo Hilsdorf (2003), ele deixou o cargo por divergir do presidente de Estado, Washington Luís, que insistira em estender também para as zonas urbanas a escola primária de dois anos inicialmente proposta para zona rural, extensão essa considerada pela oposição ideia aristocrática do programa político administrativo do governo. Para o posto de Sampaio Dória, foi designado seu auxiliar direto, Guilherme Kuhlmann, que executou de modo impróprio os dispositivos da Reforma promovendo, então, segundo Antunha (1976), o rompimento entre os dois educadores, que, segundo Nery (2009, p. 88), mais tarde compartilhariam figurações da Sociedade de Educação de São Paulo e em 1922 trabalharam lado a lado na Associação Brasileira de Escoteiros. (HONORATO, 2017, p. 1282)

“Que o character do indivíduo influe nos músculos voluntários, alternando a physionomia [...] assim, que homens de temperamento colérico tem na velhice muito mais rugas na fronte do que os homens de temperamento calmo” (ANUÁRIO, 1920-1921, p. 314).

Os *Programas de Ensino* deveriam então: “[...] em todos os programas desde os dos gymnasios e das escolas normaes até aos das escolas ruraes figura a gymnastica com seus dias e horas” (ANUÁRIO, 1920-1921, p. 314).

João Toledo, em seu relatório presente no *Anuário*, aponta a Reforma e o que dela pode ser esperada: “[...] As Escolas Normaes cumpre, em grande parte, essa remodelação, porque a reforma dos methodos pressuppõe a reforma dos professores” (ANUÁRIO, 1920-1921, p. 342)

João Toledo levanta uma questão que ocorre em todas as modificações na educação: os professores precisam se adequar aos novos modos de ensinar.

Os professores atravessaram várias reformas educacionais no primeiro decênio do século XX, mudanças essas que os coloca sempre em lugar de adequação e que, muitas vezes, não houve tempo para uma adaptação completa da reforma anterior para aderir a uma nova reforma.

A Ginástica que ao longo (do período aqui estudado) se configura de diferentes maneiras no currículo e que empresta ou absorve outros saberes, para se constituir, e que esteve entre disputas de discursos que permeiam a sociedade no período, sendo os discursos médicos, militares os que podem inferir no corpo suas influências e base para uma possível “cultura” do corpo ser efetivada.

Os médicos eram os repoisáveis por legitimar os sujeitos aptos ou não para praticarem a atividade, e ao médico também recaía a avaliação física e a classificação dos sujeitos: “Só médicos especialistas, depois de um exame rigoroso, e segundo medidas anthropometricas, póde dosar e determinar o gênero de exercício que mais convenha a este ou aquelle indivíduo” (Anuário, 1920-1921, p. 315).

Contudo, os professores de Ginástica ganham espaço e vão construindo um modo de legitimar o ofício<sup>39</sup> por outros meios, não apenas por “aceitação da condição”.

Os documentos aqui estudados (*Programas de Ensino e Anuários de Ensino*) nos permitiram compreender as propostas oficiais que eram prescritas enquanto saberes que permitem formar e preparar os professores no estado de São Paulo para sua atuação. Com isso posto, na tentativa de aproximação com o que os professores/alunos das Escolas

---

<sup>39</sup> Para aprofundamento da temática: Góes Júnior (2010); Honorato (2015); Granja (2010).

Normais pensavam e estavam divulgando através de textos, conferências, poemas e análises sobre a escola, buscamos compreender em que lugar sobre e especificamente a formação do corpo estava sendo compreendida e sendo prescrita. No próximo capítulo nos ocupamos de refletir sobre o que está sendo dito pelos professores e alunos das escolas de formação de professores de São Paulo, além das, narrativas e propostas acerca do que se compreendia como educação do corpo, dentro do recorte temporal proposto na dissertação.

## **CAPÍTULO 2 - SABERES DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: CUIDADO INDIVIDUAL E COLETIVO DA SAÚDE, DA HIGIENE E DOS COSTUMES**

No capítulo dois, buscamos nos aproximar dos saberes que efetivamente circulam nos espaços de formação docente. Para tanto buscamos analisar as revistas *Excelsior!*, *Revista de Educação* e *Revista da Escola Normal de São Carlos* – publicadas por professores e alunos das dessas instituições de ensino - a partir de uma leitura orientada por Foucault (2014).

A leitura contempla as políticas do corpo, na perspectiva de que a escola reproduz uma nova forma disciplinar que, ao recorrer a dominações, imposições e obrigações, desenvolve o “poder disciplinar”, que passa a atuar: “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. Essa exigência se traduz de várias maneiras” (FOUCAULT, 2014, p. 161).

Desta maneira, o olhar que lançamos sobre as fontes e a seleção dos artigos buscou evidenciar as formas de controle e de disciplina sobre e pelo corpo a partir de textos que tratam do corpo individual (como o sujeito deve se cuidar e quais atenções cabem nesse cuidado) e do cuidado coletivo, a partir de ações práticas que se justificam como papel de um sujeito patriota e com moral. As escolas de formação de professores, enquanto lugar de produção e circulação de saberes pedagógicos e de formação de professores para as escolas primária e secundária (anterior a 1920), é *locus* privilegiado para se compreender como a Educação Física foi se constituindo como disciplina escolar.

### 2.1 O que os alunos e professores estão pensando sobre o corpo e a educação do corpo

A partir de um pensamento higiênico e científico, o corpo passa a ser definido e compreendido de outras maneiras, passando de um corpo carregado de pecados, como a igreja o descrevia até meados do século XIX, a um “corpo biológico” e ainda um “corpo cultural”.

Assim, o corpo nesta pesquisa é tomado como algo pleno, que está intrinsecamente ligado aos mais variados campos de organização, seja ele social ou psicossocial.



Neste capítulo, articulamos as formas pelas quais o corpo passou a ser educado e por quais razões se deu a educação a partir dos valores elencados como fundamentais analisando os discursos e práticas presentes na Escola Normal<sup>40</sup>.

Soares (2011, p. 112) descreve que o corpo está o tempo todo direcionado para algo e que, na medida que ele afeta, também é afetado. Assim, trata-se de uma construção social e é “por toda realidade que o circunda, por todas as coisas com as quais convive, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” que a educação ocorre.

O corpo modificou-se ao longo dos séculos, seja pelas particularidades presentes em cada cultura, que enfatiza determinados atributos em detrimento de outros, seja pelos seus usos e definições.

No século XIX, ocorre a expansão do capitalismo, em que se amplifica as formas de produção industrial. A padronização dos gestos e movimentos são impressas nas manifestações corporais. As novas tecnologias de produção em larga escala desencadearam um processo de homogeneização e formatação dos gestos e hábitos que passam a ser aplicados em outras esferas sociais, entre elas a educação do corpo, que passou a identificar-se não só com as técnicas, mas também com os interesses da produção (Hobsbawm, 1996 *in* Pelegrini, 2006).

Assim, o ser humano é colocado ao serviço da economia e da produção, gerando um *corpo produtor* que, portanto, precisa ter saúde para melhor produzir, como, precisa adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir (Rosário, 2006). Passou o corpo então, a ocupar uma nova possibilidade: a de que existe a vontade própria, que vai dar início a concepção de homem como sujeito único, uma consciência histórica que o insere como produto e produtor na teia das relações.

Michel Foucault destaca em seus escritos discussões sobre o corpo através de processos de disciplinarização que ocorrem em instituições, como: prisões, hospitais,

---

<sup>40</sup> As escolas que formam professores no período passaram por modificações na perspectiva de nível de escolarização e de atuação profissional. A Escola de São Carlos é inaugurada em 1911 e que se denomina como “Escola Normal Secundária de São Carlos”, e que com a Reforma Sampaio Dória passa a ser nomeada “Escola Normal de São Carlos”. Já a escola de Piracicaba, é criada em 1896 pelo decreto de Bernardino de Campos e é denominada “Escola Complementar de Piracicaba”, e com a Reforma Oscar Thompson em 1911 passa a ser: “Escola Normal Primária de Piracicaba”. Assim, durante a escrita, optamos por chamar essas instituições por “escolas de formação de professores”, sem especificar nível de cada uma. Deixamos como referência para maior aprofundamento da compreensão os trabalhos dos pesquisadores: Nery, 2009; Silva, 2019; Honorato, 2011, Inoue, 2010.

conventos, quartéis e escolas. O autor coloca o corpo nessas instituições como alvo e ferramenta útil de poder.

Com nosso foco na instituição escolar, é possível compreender como as formas desses mecanismos de controle agem sobre os sujeitos, visto que a escola é um local em que passou a ser o local de exigência da passagem dos sujeitos por um período da vida, seja na infância ou na juventude, mesmo que efetivamente não se dê da maneira como prescrita na lei<sup>41</sup>.

Refletir sobre a influência dessa instituição na construção de um determinado tipo de sujeito pode responder questões referentes à construção de pensamentos e concepções sobre os tipos de corpos e as formas de estruturá-los na sociedade.

Para Foucault (2014), a disciplina corporal vai primeiramente distribuir os corpos nos espaços, sejam eles celas, quartos, salas, carteiras escolares, de acordo com um grau hierárquico e de progresso, mediante diferentes técnicas, para assim produzir uma homogenia nos indivíduos.

A organização dos espaços vai evidenciar as características sociais, que, além das instituições (no caso desta pesquisa, a escola), desenvolvem mecanismos, linguagens e rituais que passam a configurar significados em outros espaços, seguindo assim, uma ideia cíclica de comportamentos.

Sobre os espaços escolares e a produção da disciplina sobre os sujeitos, Foucault (2014) diz:

A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. A era das inspeções e das manobras indefinidamente repetidas, no exército, marcou também o desenvolvimento de um imenso saber tático que teve efeito na época das guerras napoleônicas. (FOUCAULT, 2014, p. 183)

Sendo a escola esse local de introdução de novas pedagogias, podemos pensar que ocorre uma “pedagogia do corpo”, e que a estrutura dessa pedagogia vai estar atrelada a aulas que educam o corpo pela disciplina. Segundo o autor, isso ocorre pelo uso de poucas palavras, comunicação que passa a ocorrer por gestos, sinos, palmas e o próprio

---

<sup>41</sup> Os Anuários nos demonstraram uma necessidade em trazer mais crianças para as escolas e, em alguns momentos, o papel do professor ir até as casas para buscar os alunos e convencer os pais da escolarização e suas contribuições na vida dos filhos.

olhar do mestre se torna uma ferramenta de controle corporal dos alunos (FOUCAULT, 2014, p. 163).

O recorte tomado por esta dissertação permitiu analisar o processo de mudança da educação do corpo nas aulas ofertadas no currículo, denominadas como proto-disciplina (Vinão, 2008) e, posteriormente, a construção de uma disciplina específica:

A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares (VINÃO, 2008, p.189).

Pensando no campo da educação<sup>42</sup> e na escola como um dos locais que organizam e esquadriham os indivíduos, que diante das necessidades de um reordenamento social, pautado em ciência e saúde, possibilitou que a Educação Física, tomando o corpo como objeto, se torna um: “[...] canal para a medicalização da sociedade. Era necessário adequá-lo, discriminá-lo por idade e por sexo, atendendo, assim, exclusivamente ao reconhecimento da existência das diferenças biológicas das crianças” (SOARES, 2012, p. 67).

O ideário republicano objetivava uma nação forte e saudável, que refletisse um novo momento histórico, sendo o progresso o lema dessa população. Segundo Soares, a “educação física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 2012, p.76), coadunando com os princípios republicanos.

Essa referência de Soares (2012) sobre a Educação Física e seus usos como um meio pelo qual o discurso que passa a vigorar no período chegaria à criança, tornariam os cuidados e prescrições formas de compreender os corpos e torná-los objeto de estudo.

Com essa possibilidade de tomar os mais variados corpos para análise, os médicos concomitantes com outros discursos sobre os novos valores morais, passaram a

---

<sup>42</sup> A escola não se isola de outras instituições, sendo assim, o militarismo, a medicina social instauradas o primeiro no poder e o segundo nos hospitais, além, de resquícios de uma visão do religioso ainda presente, são compreendidos como parte de um conjunto de ações mobilizadas para essa educação corporal; porém, por limites de pesquisa, optamos pela perspectiva da escola de formação de professores de São Paulo.

desenvolver meios de tratar o corpo e compreender as diferentes maneiras que o corpo responde aos tratamentos, seja nas doenças físicas ou doenças morais<sup>43</sup>.

Para tanto, sendo o corpo um objeto repleto de dualidade entre saúde x doença, força x fraqueza, sujo x limpo, moral x imoral etc., tomamos as aulas desenvolvidas nas escolas de formação de professores como um conjunto de práticas direcionadas à educação do corpo, incluindo a Ginástica, ou seja, como proto-disciplinas (Viñao, 2008), que somadas vão lapidar os conteúdos sobre corpo até a efetivação de uma Educação Física sistematizada.

A Educação Física até então é compreendida como aulas que compõem um refinamento da educação do corpo a partir de conteúdos elaborados para o desenvolvimento moral, intelectual, físico e patriótico, desenvolvidos a partir das necessidades de melhorias da “raça” brasileira. Com a finalidade de compreender o processo que a Educação Física passou e os meios que a tornaram uma disciplina na década de 1930, passamos a analisar os saberes sobre o corpo produzidos e circulantes nas escolas que formam os sujeitos que iriam atuar na educação popular.

Tomamos os periódicos *Revista de Educação*, *Revista da Escola Normal de São Carlos e Excelsior!* como fontes para análise por serem produzidos por alunos e professores que formam professores em São Paulo. Assim, tentar compreender o que estava presente no cotidiano e nas práticas de ensino que deveriam ser reproduzidos pelos futuros professores das escolas, inicialmente denominadas Escolas Primárias ou Secundárias, posteriormente unificadas em “Escola Normal”.

Além de sua materialidade, o conjunto de informações que são tratadas nos periódicos enquanto parte fundamental da educação no período, podem nos nortear sobre o que a escola enquanto instituição estava assimilando o que poderia (deveria) ser ensinado e implementado para que suprisse as necessidades de um “lapso de consciência” (Sevcenko, 1992 p. 31).

Pensando juntamente com Sevcenko (1992) em seu texto “Orfeu extático na metrópole” sobre a São Paulo do início do século XX, observar os movimentos frenéticos que ocupam os espaços urbanos, assim como, as incertezas, nos permite evidenciar que: “Aos anseios de comunidade dos desenraizados no espaço correspondiam aos anseios de continuidade histórica dos desenraizados no tempo. Situações que se entrecruzavam,

---

<sup>43</sup> Denominamos doenças morais aquelas tratadas como vícios, citados como uma doença social. O seu não tratamento pode “infestar” a boa sociedade. Tais constatações surgiram a partir das leituras das revistas e as formas que os sujeitos pensavam sobre alcoolismo, tabaco e as maneiras de tratá-los.

porque a nova metrópole emergente [São Paulo] era um fenômeno surpreendente para todos tanto espacialmente, por sua escala e heterogeneidade, quanto temporalmente, tão absoluta era sua ruptura com o passado recente” (Svcenko, 1992 p. 40).

O passado recente que o autor se refere, está ligado ao que era tomado como “novos tempos” principalmente sobre os aspectos de “novos homens”, e que a imprensa, através de periódicos<sup>44</sup> torna-se pertinente para analisar qual ênfase se dá sobre: temas, a linguagem e a natureza do conteúdo, de maneira que dialogam diretamente com os objetivos de seus efeitos sobre o público que pretende atingir.

Para tal, os periódicos aqui selecionados foram analisados a partir dessa perspectiva de que eles possibilitam a reflexão e análise da educação do corpo na formação de professores em São Paulo e que a escola poderia dar direcionamentos aos sujeitos que atravessavam “[...] num mundo que não tem definição” (Svcenko, 1992p.31).

A primeira seleção dos conteúdos das revistas se baseou nos discursos que se direcionam aos cuidados práticos do corpo, nos âmbitos individual e coletivo, que classificamos como “educação do corpo”. Agrupamos os artigos que trouxeram ideias sobre saúde do corpo, no sentido higiênico e de práticas profiláticas, que evidenciaram a necessidade de o período trazer, através da escola, contribuições que possibilitavam a redução e a erradicação de doenças infectocontagiosas e sazonais.

Foucault (2014) evidencia três maneiras de o corpo ser um elemento funcional para as organizações espaciais e de cunho produtivo, que ele define:

O corpo singular se torna elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros. Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem; mas o lugar que ele ocupa, o intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo as quais opera seus deslocamentos (FOUCAULT, 2014, p. 161).

O corpo, então, de acordo com Foucault (2014), é pensado em uma escala de possibilidades. Inicialmente, esse corpo está sendo analisado de um lugar específico, o seu singular, e as formas dele se desenvolver nos espaços se tornam importantes para o controle e para a estrutura funcional de ações úteis.

Assim, o autor complementa:

---

<sup>44</sup> O texto citado de Svcenko (1992) “*Orfeu Extático na Metrópole*” se desenvolve a partir de análise do autor da São Paulo da década de 20 por cronistas que publicavam no *O Estado de São Paulo*, que a partir de crônicas trazem o cenário da cidade e as várias frentes que são postas como novos modos de vida, assim refletimos que: “[...] o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa, tarefa primeira e passo essencial das pesquisas com fontes periódicas” (LUCA, 20154 p. 139), tornando os periódicos fontes capazes de compreender os vestígios das motivações que levam à publicação dos textos.

São também peças as várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar um tempo composto. O tempo de uns se deve ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo (FOUCAULT, 2014 p.162).

A individualidade deve ser tratada no coletivo de modo que se articule com o tempo definido externamente e com uma regulação dos tempos internos de cada sujeito. De maneira sucinta, o indivíduo não possuirá individualidades num coletivo, mas sim, deverá se moldar a um padrão preestabelecido por um regimento maior. No caso da escola, os sujeitos seguem as normas impostas de organizações que refletem no: tempo de aula, no tempo de intervalo, se é permitido ou não sair da sala para ir a um banheiro, no tempo de completar leitura etc. Os sujeitos passaram a regular suas funções fisiológicas (sono, fome, preguiça etc.) para se adequarem ao quadro proposto nos espaços coletivos. Uma disciplina que é imposta e ensinada.

A disciplina se modificou ao longo do tempo. De acordo com Foucault (2014), o surgimento das leis e de um discurso jurídico, assim como dos discursos médico e religioso modificaram as hierarquias de “verdade” e do lugar privilegiado de fala.

A ação jurídico-penal passou a ser a instituição que, antes de inocentar ou culpar os sujeitos, vai se pautar nas leis e decretos que possibilitavam uma interpretação dos fatos e sua avaliação.

Enquanto no século XVIII, eram permitidas punições corporais públicas (as quais Foucault trata como sendo os suplícios), isso se modifica no século XIX, pois as penalidades passaram a ocorrer escondidas e com finalidade de utilizar os sujeitos de modo produtivo. Os castigos corporais e as penas de tortura tornaram-se, assim, mais interessantes (politicamente, economicamente), passando a surgir o “direito” individual.

Foucault (2014) diz que esse fenômeno das punições corporais causava muitas vezes compaixão daqueles que assistiam aos suplícios, e que esses sentimentos poderiam ser prejudiciais para o poder daqueles que estavam na administração e tomavam as decisões.

A forma de retribuição para a sociedade (no caso das prisões), com penas a partir das leis e que coloquem os sujeitos em um determinado local para vigilância e perda do direito à liberdade, era moldar esses corpos de modo que se tornassem dóceis e produtivos.

Os corpos do século XIX, início do século XX, a partir do discurso higiênico, modificaram o pensamento social sobre o cuidado de si. A medicina, a indústria, a política,

assim como a cultura, passaram a dizer que cada um pode e deve se cuidar e que, o ato de se lavar, as formas de lavar roupas e limpar as casas passaram a ser temáticas públicas, que partem de um discurso científico que absorve as necessidades das mais variadas áreas da sociedade.

A disciplina se especializa e se torna uma oficina, que produz ações funcionais a partir de medidas que agem como uma microfísica do poder, e que:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), **do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira)**, da sexualidade (imodéstia, indecência) ...[...]que cada indivíduo se encontre numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2014, p.175 grifos nossos).

A escola passou a ser também um local<sup>45</sup> em que, a partir de um conjunto de ações, normas e conteúdos foram objetivados os modos de ser ensinado o que se propunha para a educação, para a higiene e para a moral. O tripé que se sustentou e passou a formular as ações regeneradoras da população se consolidou também pelo papel que a escola enquanto instituição teria o discurso legitimado para seu ensino.

Assim, diz Soares:

A escola então é vista como terreno que propicia a implantação de hábitos de viver sadicamente. E é neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da educação higiênica a ser ministrada na escola - espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade - que vamos encontrar nos exercícios físicos (SOARES, 2012, p. 91)

Com medidas que visavam uma reverberação das ações regeneradoras e de promoção da saúde, os modos corretos de estar em sociedade passaram a ser ensinados nas escolas, e para a educação popular<sup>46</sup>, as escolas de formação de professores conjuntamente com os discursos médicos, militar, político etc., tomaram os direcionamentos do que se colocava como um processo de civilização da nação.

---

<sup>45</sup> Conforme mencionado anteriormente, a escola enquanto instituição também se associa aos novos modos de estar em sociedade, transmitindo novos hábitos, regras e organização, assim como a indústria, os hospitais, as penitenciárias etc. Portanto, não é o único local que passou a difundir os novos valores do século XX.

<sup>46</sup> É válido pontuar que ainda neste período (1911-1923) a escola ainda era local privilegiado, na medida que nem todas as crianças conseguiam frequentar, mesmo após a obrigatoriedade. Para aprofundamento ler o livro “500 anos de Educação no Brasil”, organizado por Veiga et al., 2000.

Evidenciar quais foram os procedimentos médicos que direcionam os protocolos de higiene e saúde possibilita compreender de que maneira e em que medida os alunos das escolas que formam professores assimilaram saberes que não se configuram como “práticas pedagógicas” de um professor, mas sim aproximam-se de profissionais das áreas da saúde.

A partir do discurso pautado em “saúde”, os sujeitos são classificados e, em parte, ocorre uma exclusão. Uma parcela significativa da população escolar não se enquadra em padrões de “aptos” tanto para as práticas de exercícios, quanto num ideal de saúde e força que o período impunha.

Tal fato pode ser justificado, devido às inúmeras sequelas das condições de vida difícil de boa parte desses sujeitos, que, em muitos casos, migravam de áreas rurais, possuíam determinados alimentos e tinham uma estrutura cotidiana alimentar, e passam a ter de lidar com alimentos oferecidos nas zonas urbanas, ou seja, não se plantava mais o que se comia.

A seleção dos saberes a partir de uma avaliação física possibilitava colocar o sujeito em uma categoria “a” ou categoria “b”, de acordo com sua individualidade biológica. Assim, tais efeitos recaíam em conteúdos que eram selecionados nas escolas para melhorar a condição de saúde e educar as escolhas que o sujeito deveria fazer por si.

Desta maneira, Foucault (2014) nos auxilia a refletir sobre as estruturas da sociedade e evidencia a forma desigual do conhecimento chegar às pessoas. A natureza da separação entre os sujeitos se manifesta pelo poder a que parte da população deve ter acesso e a outra não:

Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois, ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria deve ser ensinada nas oligarquias pois demonstram as proporções de desigualdades (FOUCAULT, 2014, p. 17).

As formas de excluir alunos pelas questões de saúde são encontradas nas atividades práticas que remetem às condições corporais e sua estrutura como condição apta ou inapta para a participação. Portanto, não eram consideradas as variabilidades de corpos e diferenças, mas sim o quanto o processo de homogeneidade estava restrito não apenas aos modos de “enquadrar” os sujeitos em uma categoria única, mas também de excluir aqueles que não se enquadravam (não participavam das aulas).



Assim, a “anatomia/physicologia”, importantes no processo de desenvolvimento científico do corpo na escola, se desenvolvem e dialogam com outros conteúdos oferecidos no currículo nos aspectos disciplinares.

Há, então, uma ligação direta com os processos de oficialização da disciplina Educação Física, pois tais conteúdos possibilitaram compreender as formas com que o conhecimento anatômico e os saberes sobre a psicologia, com práticas de saúde e moralizantes, estavam na formação de professores, vinculando tais saberes com a pedagogia.

### 2.1.1 Revistas Escolares e o discurso do corpo na educação: saúde individual e coletiva

Os discursos<sup>47</sup> analisados nas fontes, sendo esses discursos produzidos por professores e alunos das escolas de formação, denotam os princípios pensados pelos sujeitos estavam no *locus* privilegiado de difusão dos ideais que embasam a educação do período, que nem sempre coincidem com as ideias/saberes prescritos pela oficialidade.

As revistas selecionadas possuem características e direcionamentos voltados ao público-alvo. Estruturadas com uma linguagem didática, as revistas escritas pelos professores e alunos das escolas de São Carlos e Piracicaba direcionam seus leitores para uma visão ampla do ambiente escolar, passando por organizações espaciais e pela postura de um professor em sala de aula. Dessa forma, procuravam disseminar os saberes tidos como essenciais pelos editores.

A importância do uso das palavras e de pesquisas na área da educação, estavam nos discursos, que citam trechos em outros idiomas (como o francês) e demonstram uma característica dos estudos que os professores buscavam. Por ser escassa a publicação de materiais para estudos em língua portuguesa, observamos nos periódicos o uso de publicações e estudos em línguas estrangeiras. Assim, muitos desses textos evidenciam a presença do estrangeiro como exemplo para a educação aqui do país em variados aspectos.

---

<sup>47</sup> A análise do discurso que nos propomos, vai ao encontro do que Fischer (2001) propõem ao pensar sobre a análise do discurso em Foucault pela perspectiva da educação. A autora descreve a análise do discurso a partir de documentos oficiais na educação infantil como: “Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.” (FISCHER, 2001 p. 199)

Foucault (2021), ao analisar o discurso e as palavras, vai dizer que elas (as palavras) são também uma forma de uso do poder. A estrutura de um texto, assim como sua organização pode evidenciar uma “função estratégica de dominação”, podendo sugerir quais eram as urgências educacionais, além daquilo que não aparece claramente no texto.

Os discursos analisados trazem o saber/poder como uma maneira de refletir o que era prioridade na aprendizagem, enquanto base da educação no início do século XX, e, principalmente, o porquê se constrói o discurso a partir de um saber/poder que passou a produzir efeitos de conhecimento verificável. Trata-se, assim, de pensar os textos e sua construção a partir da relação entre saber/poder e da noção de dispositivo.

As revistas, em sua composição, contribuem para observar os discursos para melhorias na educação, assim como as formas práticas e teóricas que englobam o conhecimento da formação dos professores.

Na revista da *Escola Normal de São Carlos*, no texto denominado *Os ideais Nacionais e as Escolas Elementares*, o autor João Toledo elucida que as buscas por melhorias (na educação) são conquistas das civilizações e que as ciências e as artes florescem a mente humana. (TOLEDO, 1919, p.03).

Os normalistas, agentes mobilizadores das mudanças propostas pelos republicanos, deveriam estar focados nas lições, embasadas na ciência, que seriam utilizadas para o ato de civilizar os corpos através de práticas discursivas, como apontado por Foucault (2014, p. 45). Toledo ainda sugere que o agir passa a possuir um código e um *status* de boa conduta e direcionamento para o profissional da educação.

O conteúdo das aulas deveria ser aplicado com direcionamentos de como um professor deve se portar, descrevendo gestos, tom de voz, tipos de vestimentas e maneiras discretas de se portar, pois, somente o conhecimento deveria chamar atenção.

A pontualidade, assim como as formas de organização em sala de aula se tornam fontes de aprendizado para além do teórico enciclopédico, tornando o ato de ensinar algo importante para os objetivos que se articulam com os interesses políticos (TOLEDO, 1919)

Foto 3 – Foto de Normalistas da Escola Normal e Annexas, 1908.



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo, Álbum de fotografia da Escola Normal e Anexa, 1908.

A vestimenta e a aparência geral dos professores (as), deveria trazer respeito e não chamar demais a atenção, o professor (a) chama a atenção dos alunos pelo conhecimento que possui e a forma elegante e discreta que se desloca pelo espaço.

Na revista *Excelsior!*, produzida por alunos da Escola Normal Secundária de São Carlos, fascículo número 07, de 1916, o texto intitulado *Como um professor Primário falla com seus alumnos*, escrito por Walinda da Cunha Vieira, evidencia o exposto sobre o professor e o ato de ensinar.

O texto traz o ato de falar, o gesto e as palavras como ações importantes no ato de ensinar. Segundo a autora, os alunos aprendem mais com o exemplo do que com o que é dito, porém, as escolhas das palavras refletiam na comunicação, que deveria ser clara, limpa e no nível intelectual da criança.

Não gritar e abrir espaços para que os alunos falem permitia que a aula não se tornasse “menos atraente”, abria um espaço de compreensão do professor sobre as crianças e o nível de aprendizado de cada uma, e possibilitava verificar se de fato estavam aprendendo, o que poderia ser medido pelo que elas diziam em sala de aula.

O artigo de Vieira configura um modo de agir do professor/futuro professor perante a sala de aula e de cuidados que ele deve manter. A partir de uma linearidade da explicação, o professor pode dificultar a ligação das informações caso se perca no percurso, portanto, a escolha das formas de explicar e tê-las em domínio é fundamental.

A preocupação com os comportamentos e condutas que os professores precisam ter no ambiente escolar, dada a importância da apresentação e exposição, e que, para além de um conhecimento sobre o conteúdo, não evidencia uma reflexão sobre o assunto e possibilidades de pensar uma aula dinâmica.

A construção da educação do corpo de um professor passa pela fala, pelo gesto e pelo tom de sua voz. Para Soares (2011), tudo educa: “Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social” (SOARES, 2011, p.111).

As mudanças desejadas, elucidadas pelos professores, alunos e inspetores, evidenciam que a escola por si não modifica as estruturas sociais, visto que há uma desorganização externa a ela que necessita de mudanças emergenciais.

Foucault (2014, p. 25) diz que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. O novo e inovador, pensado pelos republicanos, nos faz observar os contextos que enredam os acontecimentos que modificam as escolas e a educação do período. Assim, a escolarização de fato se desenvolve significativamente, mesmo que pautada em crescimento progressista.

O pensamento republicano se alicerçou em uma nova nação. Essa condição mobilizadora de progresso deveria estar baseada na educação da população, em sua ampla concepção, uma educação do “físico”, do intelectual, do social e concomitante com os valores morais enaltecidos, ou seja, numa educação integral.

Torna-se importante ressaltar que tal transformação não ocorreu de maneira imediata, pois podemos afirmar haver uma presença constante, nas fontes, do desejo de mudança na educação, em cada ano analisado, sendo que, em muitos deles, consta uma necessidade de escolas mais preparadas para formar professores.

A escolarização concomitante com os preceitos da medicina, e com valores militares e patrióticos, está presente em todos os artigos analisados, seja com a medicina escolar, com o papel de um bom cidadão, seja com os benefícios de bons hábitos.

O professor João Toledo, na *Revista da Escola Normal de São Carlos* (ano 6, n. 11, p. 64-70, dez., 1921), evidencia a medicina escolar em articulação com os discursos e faz junção da saúde enquanto uma ferramenta importante para uma necessária transformação social:

Importa agora conhecer o educando sob sua feição biológica, e os agentes modificáveis pelo homem, que sobre seu physico exercem

influência acelerando ou retardando o crescimento...[...]a eugenia abriu os olhos entre nós, a lealdade e fraqueza de nossa gente - o deficit vital creado pelas doenças, pela má alimentação, pela falta de hygiene e pela ausência de um treino desportivo regular. Procrastinar o remédio para tão vexatória mazella é peccado cívico irremissível (TOLEDO 1921, p. 67).

Convergindo os problemas alimentares e as doenças e sugerindo que a população estava caminhando em “tão vexatória” direção, o autor diz que o conhecimento biológico é fundamental para um progresso humano e social, se pautando na eugenia.

Considerando as limitações econômicas e alimentares, o treino desportivo associado à sua boa prática aparece como uma potente modificação das questões básicas de dignidade e sobrevivência de que a população necessitava. Não fica evidente na fala do autor se ele pensa ser as mazelas vividas pela população uma questão que demanda uma mudança social, ou se uma mudança social dependeria do individual.

As mudanças sugeridas nas fontes são amplas e recobrem os espaços, sejam eles reordenamentos urbanos ou lugares menores, como as salas de aula. A higiene, presente nos espaços como um todo, através dos discursos médicos, evidencia como algumas ações poderiam refletir melhor aproveitamento dos sujeitos enquanto aprendizes.

Assim, o texto intitulado *Como deve ser a sala de desenho?*, redigido pelo professor Raphael Falco e publicado na *Revista da Escola Normal de São Carlos*, traz um questionamento novo, comparado aos artigos anteriores e de outros professores, sobre em que a escola precisa ser modificada.

Evidenciando o poder da observação e o fato de o exemplo surgir da imitação, o professor de desenho faz comparações com outras disciplinas e argumenta que as aulas de trabalhos manuais e desenhos precisavam de uma condição diferente das demais aulas, justificando que: “Ellas devem ser effectuadas em salas especiaes em que o meio influa sobre os sentidos dos alumnos desenvolvendo o sentimento artístico que todos têm, animando-os moralmente, formando-lhes o bom gosto” (FALCO, 1916, p. 14).

Considerando as questões de sentimento e que o ambiente tem possibilidades de agir sobre os sentidos, o professor abre uma questão importante no processo de aprendizagem: o aluno precisa estar presente e consciente do seu desenvolvimento, o qual o autor denominou e qualificou como um ânimo moral, ou seja, a moral era concebida para além de valores éticos, como um sentimento de potência para produzir ou criar, não apenas obedecer.

O autor vai apresentando todas as qualidades das aulas de desenho e trabalhos manuais e as contribuições da disciplina no desenvolvimento humano, seja nos aspectos culturais, seja no intelectual. Para o autor, ela atua também:

[...] sobre a riqueza e produção do país, fazendo os seus operários mais engenhosos e menos dóceis à rotina (sic). Sob o ponto de vista social facilita a concordia entre os homens criando um laço entre elles; elleva o espirito á contemplação da belleza natural (FALCO, 1916, p. 15).

Atrelando o aprendizado à produção, os textos das revistas atribuem valor ao que para a sociedade do período era importante e necessário, porém, ao dizer “menos dóceis a rotina”, há indícios de que foge das questões sobre disciplina, tão em voga nos discursos. Assim, a arquitetura e os espaços deveriam ser pensados a partir de uma nova lógica, que influencia no aluno, provocando novas possibilidades e sensações.

O texto do professor Annibal da Silveira Santos sobre *A disciplina Escolar*, publicado na *Revista de Educação*, contribuiu para pensar nessas novas sensações, como propostas pelo professor Falco (1916).

A concepção de que o homem é produto do meio em que vive é uma forma nova de pensar sobre os sujeitos, no período estudado, pois o homem não era pensado como um sujeito capaz (até então) de mudar sua própria linhagem.

Sendo assim, ele precisava ser disciplinado, para que lhe fosse possível compreender não haver espaços para executar o que bem entende na hora que quiser, pois surgiria a “[...] educação do intellectual e o ambiente physico - moral” (SANTOS, 1922 p.89), por meio do qual o espaço passa a ter seus próprios modos de ser utilizado e partilhado.

As questões arquitetônicas entre os séculos XIX e XX são influenciadas pelo desejo de enaltecer a nação e as obras, que dessem sentido de grandiosidade da República e de desenvolvimento do país.

O século XVIII, de acordo com Foucault, traduz o pensamento de que emergem as mudanças urbanas e seus significados enquanto uma propagação de saúde no meio urbano:

A arquitetura durante muito tempo se desenvolveu em torno dessas exigências. Ora, no final do século XVII, novos problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos. Aparece uma arquitetura específica. [...] A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada (FOUCAULT, 2021, p. 321-322)

Foucault (2020) aponta como um fenômeno recente o estudo e o interesse pelos espaços, principalmente a partir do fortalecimento das instituições, direcionadas para uma organização do social, e os discursos que sustentam essas modificações.

A construção da família nuclear e as formas de vida pública e vida privada também são características que modificam a cultura social, em que os espaços passam a ter funções específicas, não indiferentes. As instituições também passam a ser pensadas em pequenos espaços, com funções específicas para cada um deles.

Foto 4 – Organização espacial da sala de aula.



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo. Álbum da Escola Normal e Annexas, 1908.

A sala de aula no final do século XIX e início do século XX, passou a ser organizada e desenhada a partir de condições higiênicas: grandes janelas, posição de luz natural adequada, assim, como cada carteira passa a ser o espaço de estudo de cada aluno, devendo ser preservada e cuidada pelos que a utilizarem.

A higiene social, pensada por médicos, se sustentava em quatro problemas, e o espaço está no cerne do discurso: localização, climas regionais, naturezas dos solos, umidade e secura, variações sazonais, em que estudos eram feitos a partir das doenças nos períodos do ano (FOUCAULT, 2021, p.324).

O corpo, os espaços e as organizações sociais e coletivas precisam ser pensados para além das questões de polidez e cordialidade. A escola se torna o local de inserir os novos códigos sociais que serão base para o relacionamento entre sujeitos nas sociedades civilizadas durante a vida adulta.

As relações ocorrem não apenas entre os sujeitos, mas também com o espaço, o que vai fazer a saúde social distribuir os espaços e afastar as sujeiras do convívio dos indivíduos. Com relação a isso, Foucault vai dizer:

[...]questão da densidade e da proximidade; seja dos homens e das coisas: questão das águas, dos esgotos, da ventilação; seja dos homens e dos animais: questão dos matadouros, dos estábulos; seja dos homens e dos mortos: questão dos cemitérios; o das moradias (habitat, urbanismo); dos deslocamentos (migração dos homens, propagação das doenças). Eles foram, juntamente com os militares, os primeiros administradores do espaço coletivo (FOUCAULT, 2021, p. 324).

Os processos que a urbanização atravessou e o uso correto dos espaços públicos demonstram a necessidade de se pensar nos sujeitos e nas formas em que a manutenção da vida deve ser organizada para o progresso almejado pelos republicanos.

Sant'Anna elucidada:

O “excesso climático” podia provocar febres, as quais poderiam ameaçar qualquer corpo robusto. Eram entendidas como sintomas, mas também como doenças, comuns entre os brasileiros (SANT'ANNA, 2011, p. 288).

A autora faz um mapeamento sobre as formas de asseio e higiene no Brasil no Império e início da República, contribuindo para uma visão mais centrada dos medos e anseios que norteiam as mudanças do pensamento e postura sobre a saúde ao longo desse período. As inspeções constituíam um dos princípios tomados como chave de mudanças. Tais ações, em que o médico vai dizer como e o que deve ser mudado no ambiente e no hábito dos sujeitos, tinham como objetivo coibir possíveis infestações ou propagações de doenças.

Encontramos no texto do professor Dario Brasil na *Revista de Educação*, (v. II, no 2, p.102-105, out. 1922) que a escola assume esse papel de inspeção, em que há vigilância dos corpos e uma inspeção rotineira deles.

A inspeção escolar não se limitava apenas à análise dos corpos, mas consistia em uma estratificação, separação e categorização, o que Foucault (2021) descreve como sendo um ato de incluir e excluir sujeitos a partir de pensamentos e discursos que estão sendo defendidos.

Os corpos são agora categorizados nas escolas como saudáveis e não saudáveis. Apesar da indicação das práticas esportivas como uma forma de aumentar o vigor físico, intelectual e moral, muitos sujeitos são orientados a não participarem das aulas.



Sobre o asseio corporal nas inspeções, o professor era encarregado de analisar a vestimenta dos alunos e a limpeza geral, sendo tais atributos compreendidos como uma forma correta de estar presente na escola.

Essa educação escolar com preceitos higienicos, familiarizando desde cedo a criança com o conhecimento da vida de certos micróbios perigosos para a saúde, e do modo pelo qual elles podem se introduzir no organismo, será de uma vantagem extraordinária. A criança assim educada, auxilia o professor, que já não terá o trabalho que tem, quando trata com uma classe completamente ignorante de cuidados higienicos e dos perigos que a falta d'este acarreta para a saúde (BRASIL, 1922, p. 104).

A “ignorância” era o alvo que os republicanos queriam acertar, tornando a higiene dos espaços e dos corpos em hábitos, que deveriam ser inseridos e coordenados para um resultado de médio e longo prazo.

Para tal, com um conjunto de ferramentas para minimizar os danos à saúde dos sujeitos e promover modificações nas condições de habitação através de práticas e rituais de higiene, o professor assume um posto de trabalho em prol dos cuidados profiláticos.

O asseio corporal se organizou, de acordo com Sant'Anna, pela significação que a limpeza de modo geral é interpretada pela sociedade do século XIX:

Em meio à paisagem social e cultural da limpeza no século XIX, destaca-se a necessidade, igualmente aceita em outras sociedades, de se apresentar com roupa asseadas em ocasiões especiais, como festas e cerimônias. **Atestado de boa educação e respeito**, tal atitude testemunhava **a seriedade da alma e retidão do caráter**. E, como é óbvio, se as roupas fossem luxuosas e variadas, seu aspecto limpo ostentava a riqueza de seus proprietários. (SANT'ANNA, 2011, p. 292 grifo nosso).

A higiene reflete uma conduta dos sujeitos que indica não apenas sua classe social, mas sua moral. Como uma educação visível, a higiene passa a segregar socialmente as pessoas e criam-se preconceitos sobre o caráter de cada um.

Pode-se sugerir haver uma ligação direta entre a higiene dos espaços e dos corpos e as formas pelas quais o discurso higiênico cria uma norma de conduta moral que faz com que a limpeza seja uma obrigatoriedade ética.

Tais cuidados e condutas de higiene são ampliados ao longo do processo de seu desenvolvimento e agregam cada vez mais lacunas a que a saúde deve dar atenção, recaindo também no tempo de estudo, assim como na quantidade de energia despendida para o aprendizado.

A limpeza também foi dirigida aos aspectos do sono e descanso, dado que o corpo é um organismo vivo, que depende de muitos cuidados, como alimentares, higiênicos, de ambientes organizados e limpos.

No artigo *Importância do hábito na educação*, publicado na revista *Excelsior!*, (ano 2, n. 5, p. 15-16. nov. 1913) do professor José Ferraz Sampaio, são desenvolvidos pensamentos e meios de como a educação pode ser positiva se bons hábitos forem trabalhados. Ao trazer o desenvolvimento infantil para sua escrita, o autor utiliza a criança pequena como exemplo de comportamento que se aproxima ao dos animais e vegetais. Busca ainda enfatizar que os humanos são parte da natureza e que, em todas suas esferas e movimentações rotineiras, se assemelham.

Portanto, os estímulos são responsáveis para que ocorram as adaptações necessárias a cada fase. Além disso, após a acomodação das mudanças geradas pela adaptação, novos processos devem se iniciar, gerando um ciclo. A evolução da espécie ocorre a partir das modificações e modulações que o próprio meio propicia. No que se refere às capacidades de convívio social, os homens são retratados como superiores aos demais seres da natureza.

O agir do homem, conforme diz o autor, deve passar por reflexões pensadas por ações e gestos, denominadas educação e civilidade: “Si não fosse o hábito, diz o notável psychologo Maudsley, toda a atividade da nossa vida se reduziria sem dúvida a um ou dois actos e nenhum progresso seria alcançado.” (SAMPAIO, 1913, p.15).

Inspecções e vigilâncias serviram de sustentação do projeto educacional do Brasil no início do século XX. As inspecções, os hábitos e a pedagogia de todos esses gestos deveriam ser fiscalizados e relatados de maneira detalhada pelos agentes responsáveis.

Foucault (2020), elucida o papel da inspecção escolar e descreve que:

A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, na era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. A era das inspecções e das manobras indefinidamente repetidas, no exército, ou também o desenvolvimento de um imenso saber tático que teve efeito na época das guerras napoleônicas. (FOUCAULT, 2021, p. 183).

Os professores se tornavam uma peça que possibilitava o movimento da máquina geral da sociedade, reproduzindo o que os conteúdos acerca de uma nação desenvolvida preconizavam. Dessa forma, segundo Honorato (2007, p. 04):

O professor recebeu o papel central de responsável pela educação escolarizada dos filhos republicanos, de reformador do ensino público

e de detentor de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se conseguiria transmitir e construir um comportamento disciplinado no corpo dos cidadãos em idade escolar. O professor como autoridade e como representante social, não poderia ser ofendido, desobedecido e desrespeitado, muito menos em um curso de formação profissional de docentes.

O professor passa a observar a sociedade e a transitar por sua função de ensinar e, em simultâneo, absorver os hábitos e posturas de um bom cidadão. O bom cidadão deveria ter moral nos seus atos, assim, vícios como alcoolismo, tabaco, jogos e outros possíveis divertimentos sociais, que eram definidos como imorais, não deveriam ser relativizados.

Observamos, nas fontes analisadas, uma preocupação contundente com os vícios e seus efeitos nos sujeitos, ocupando espaços mais amplos que os conteúdos pedagógicos teóricos/ práticos.

Assim, observamos a temática da saúde pública e da moralização dos vícios nos textos da *Revista de Educação*, a saber: *Hygiene Popular: A água*, Vol. II/Fasc. I de maio de 1922; *Hygiene Popular: O ar e a luz*, Vol II/Fasc. I de maio de 1922; *Hygiene Popular: O álcool e o alcoolismo*, Vol. II/Fasc. I de maio de 1922, escritos por Carlos M. Sodero, e *O fumo e seus efeitos: na mente no corpo e no moral*, Vol I/Fasc.II de dezembro de 1922, escrito por Walter G. Borchers. Os textos abordam as condições que a água deve estar para o consumo, assim como, a importância do ar e a exposição diária em ambientes abertos, em paralelo, os efeitos dos vícios como álcool e tabaco na saúde e moral dos sujeitos são temáticas também abordadas pelo autor, que, evidencia as possíveis consequências do vício, caso o sujeito se entregue a eles. Ou seja, os textos tratam de assuntos diversos que recaem sobre a saúde individual, coletiva e moral, e que, apontam as causas dos efeitos deletérios na sociedade de cada um deles

Sobre a temática da água, um estudo sobre as águas de São Paulo, entre 1840 e 1910, Denise Bernuzzi de Sant'Anna, percorre os inúmeros motivos pelos quais a água está intrinsecamente ligada ao corpo, o que pode nos auxiliar na leitura do texto *Hygiene Popular: A água*, escrito pelo professor Carlos M. Sodero.

Além do corpo físico, a autora reflete sobre as influências da água no corpo social, em que as águas caracterizam momentos de abundância, escassez, doenças, saúde, atos heroicos e progresso. Com relação ao corpo, a autora diz:

Por conseguinte, as histórias dos encontros e desencontros do corpo com a água são ancestrais e possuem um forte poder indicativo: indicam,

por exemplo, o universo de gestos relacionados às inúmeras experiências de higiene, o abastecimento familiar, a atividades de lazer em lagoas, piscinas, fontes e rios, ou então de trabalho, tal como a culinária e a extração de areia e barro (SANT'ANNA, 2002, p. 100).

As questões de saúde corporal que recaem sobre as águas podem ser um indicativo da queda de sua qualidade, com a indústria crescente, os descartes de resíduos, a ausência de saneamento básico em boa parte da cidade como fatores de contaminações frequentes de rios e lagos.

Assim, o consumo indevido de água suja poderia gerar doenças, tornando-se os efeitos desse consumo ponto a ser ensinado em sala de aula pelos professores. Dessa forma, a água, descrita pelos professores nas revistas, deveria ser motivo de atenção e qualquer sinal de erupções, febres ou demais sintomas deveriam ser compartilhado na sala e um ensino de prevenção e promoção à saúde deveria ser feito.

Professor Carlos M. Sodero ocupava a cadeira de *Physiologia e Hygiene* na Escola Normal, em que se debruçava sobre a saúde coletiva e popular. O autor se preocupava em contribuir de forma que se facilitasse a compreensão de algumas doenças, nomeando-as muitas vezes por nomes populares. Ele diz que o papel da escola, enquanto local privilegiado de ensino da população se configura como local mais apropriado para a disseminação de saberes.

Com indicações pertinentes e dizeres que previnem o contágio de bactérias e vírus, o professor descreve a importância do uso dos copos individuais, e diz:

Nas escolas seriam de toda vantagem, como indicam os higienistas, o uso do *copo individual*, de que ha ja no mercado typos portáteis, podendo até ser de papel, devendo os educadores insistir em praticar com as creanças sobre os inconvenientes que resultam em outra forma se servirem da agua, principalmente sorvendo-a directamente das torneiras dos pateos de recreio, o que fazem as escondidas (SODERO, 1921, p. 17).

Citando exemplos de como é fácil contrair doenças se não houver um cuidado sobre as ações cotidianas, o professor vai dizer que se deve observar com atenção os usos da água, que ela é fonte importantíssima de vida e que uma educação que dê a importância devida a ela é necessária.

Já os textos *Hygiene Popular: O ar e a luz* e *Hygiene Popular: O álcool e o alcoolismo*, da *Revista de Educação*, se aproximam em um ponto que me parece importante: ambos estão ligados aos caminhos pelos quais a sociedade estava se modificando.

As transformações nos espaços urbanos e o pensamento higiênico sobre as arquiteturas vão enaltecer a importância do ar puro e das posições adequadas das janelas nas escolas. O alcoolismo reflete uma característica cultural/social que passou a ser muitas vezes a fonte de “lazer” das classes mais baixas, assim como era utilizado como remédio.

O alcoolismo, tratado pelo professor Sodero (1922), está intrinsecamente ligado ao indivíduo devido a uma ausência de controle dos impulsos e se equipara às mais variadas doenças e vícios, como sífilis e jogos.

Assim sendo, o alcoolismo tinha uma cura, como diz o autor:

A vítima do álcool, como portador de qualquer moléstia transmissível, deve ser isolada da comunidade até sua completa regeneração ou cura, em seu próprio benefício e no da família e da sociedade (SODERO, 1922, p. 15).

Ao comparar o alcoolismo com uma doença transmissível, é passível de se compreender ser fundamental o sujeito que dele é acometido ser isolado até sua reabilitação, levando a pensar que o vício, atrelado à moral, estava sempre colocado como algo que poderia ser “transmitido” de pessoa para pessoa.

Com essas modificações sobre a moralidade e a higiene, o vício não deve estar na sociedade que estava se construindo, assim, os hábitos como o fumo, o álcool e jogos não são mais vistos como hábitos de descanso ou descontração, são condutas que levam à degenerescência.

Sobre essas novas estruturas higiênicas sociais, Honorato diz:

A moralidade higiênica e a educação escolarizada instituiriam novos comportamentos disciplinados, eliminando a ignorância do povo e os problemas de saúde pública. Poderiam mudar os rumos do Brasil! Era necessário formar professores condizentes com a realidade e com os anseios da sociedade brasileira. Reprimir o vício do tabaco no cotidiano da Escola Complementar era garantia de que os professores do amanhã combatessem também a imoralidade higiênica do tabagismo e outros vícios crônicos da época, tal como alcoolismo (HONORATO, 2007, p.07).

As escolas deveriam educar o corpo e os impulsos através de uma constante elaboração de textos, aulas e trabalhos que agregassem os valores morais e a civilidade como sendo os objetivos mais importantes que os indivíduos deveriam alcançar.

Honorato ainda elucida que, mesmo com uma vigilância constante, foi possível averiguar nos cadernos de penas da Escola Complementar de Piracicaba casos como:

No dia 31 de março de 1908 o aluno do 2º ano, Bartholomeu Lopes dos Santos, soffreu a pena de admoestação particular, por ter, com desrespeito ao professor de marcenaria, puxado na respectiva aula, **um pedaço de fumo, que se pôs a bicar** (HONORATO<sup>48</sup>, 1908 apud Honorato, 2007, p. 06, grifo nosso).

Nota-se que as infrações cometidas pelos alunos eram anotadas e a informação ficava armazenada. Mesmo com uma vigilância, relações e ações de poder hierárquico (diretor x alunos), as práticas dos vícios e de conflitos não eram inibidas. Os alunos que cometiam infrações nas escolas eram corrigidos enquanto um ato de desvio moral, o que poderia levar a sua expulsão da escola.

Os vícios passaram a ser vistos como um problema que seria refletido nas próximas gerações do indivíduo que os praticam, o que acarretava internações compulsórias nos casos mais graves<sup>49</sup>.

A bebida apresenta risco para a sociedade por duas vias: o vício e o consumo de bebidas adulteradas. O autor perpassa pelos riscos que as bebidas de má qualidade podem causar no organismo, visto que apresenta uma composição totalmente deletéria, mas que atrai o consumo pelo seu valor barato do mercado.

Assim, o alcoolismo causa um vício que faz o consumo das bebidas aumentar gradativamente, e a forma crescente do consumo pode gerar:

O alcoolatra vae-se envenenando, suicidando-se. Ao mesmo tempo perde o domínio sobre suas faculdades psychicas: é escravo do vício, é victima irremessível dos accidentes alcoolicos (SODERO, 1922, p. 18).

O vício no álcool prejudica não apenas o indivíduo que dele faz uso, diz o autor, mas também atinge outras pessoas, em específico os familiares, que passam a presenciar os males que o vício causa:

Também muito doloroso nos seria percorrer toda a gamma de soffrimento da família de um bebedo inveterado[...] Lar miserável, miseravel organismos, tarados pela herança unica que que lhes poder legar um pae alcoolista (SODERO, 1922, p. 19).

Nesse trecho, o autor diz que o vício causa a destruição do seio familiar. Chama atenção o final de sua fala, em que ele categoriza apenas homens como sendo acometidos pelos vícios da bebida, descartando a possibilidade de o vício atingir mulheres.

---

<sup>48</sup> *LIVRO DE IMPOSIÇÃO DE PENAS*, 1897-1911 – Escola Complementar de Piracicaba/SP, professor Honorato Faustino, diretor da Escola Complementar de Piracicaba.

<sup>49</sup> Camargo, 2018.

Os impostos altos, diz o autor, não são motivos para coibir o uso de bebidas alcoólicas, portanto, é fundamental uma “prophylaxia anti alcoolica” (p.20). Aos jovens cabe levar os bons hábitos aos espaços públicos, e, aos professores, o conhecimento sobre as ciências.

Já o texto *Hygiene popular: O ar e luz*, vai atribuir as formas de organizações urbanas e os usos de automóveis como umas das causas de ares poluídos, poeiras, que ocasionam o fechar de janelas e portas, impedindo a entrada de luz e a troca do ar nas casas.

As pavimentações de ruas e calçadas, diz o autor, causam uma melhoria e amenizam o pó das ruas, porém, tais usos de recursos são direcionados para áreas centrais da cidade (p. 101-102). O aumento da população e o intenso aproveitamento dos terrenos urbanos dificultam a luz penetrar nos espaços e ruas, pois:

Sendo assim, as edificações se amontoam e, mesmo deixando entre si pequenos corredores, não permitem a uns e outros predios insolação perfeita (SODERO, 1922 p. 102)

A arborização também é levantada pelo autor como uma ação importante para a qualidade do ar nos centros urbanos e as construções devem ter entre si um distanciamento, para a circulação de ar e penetração de luz pelos espaços.

Sobrinho (2013) percorre os caminhos dos saberes médicos e o modo como a medicina social se consolida enquanto ciência específica, na medida em que entram não apenas no combate às doenças, mas na organização dos espaços e no controle deles. Portanto, o autor diz que:

A concepção higienista é revelada ainda nas grandes construções, avenidas e bairros, que visam à importação de hábitos estrangeiros, como projetos de cidade, como os Campos Elíseos, Higienópolis e Bela Vista, que serão foco de atenção das elites e autoridades (SOBRINHO, 2013 p. 216).

As questões urbanas se modificam significativamente, o volume de pessoas e as formas de produzir e de manter os meios centrais em ordem demandam uma estratégia. Para que o progresso seja concretizado, uma lógica de classes também se consolida, direcionando onde devem ocorrer as melhorias mais importantes da cidade e os locais periféricos em que não chegam esse “progresso”.

Portanto, a modernidade e o pensamento burguês consolidam as organizações e a influência das novas estruturas sociais e urbanas, aproximando as áreas centrais urbanas

da estrutura “[...] do modo de vida europeu e renega o nacional como “atrasado socialmente”. Será preciso manter a mente dos pobres distante dos vícios e pensamentos que degeneram o homem e educar as crianças pobres para o trabalho” (Sobrinho, 2013 p.216).

A ciência visa traçar caminhos mais definidos e a população é o que traz uma noção de futuro a uma nação.

Sendo assim, *Degradação da prole* Vol II/ Fascículo III dezembro, 1922 e *Degradação da prole* Vol.III/ Fascículo I setembro, 1923 são textos produzidos pelo professor Dr. Tácito de Carvalho E Silva na *Revista de Educação*, por meio do qual, atuando como lente de Biologia e Higiene na Escola Normal de Campinas, seus conteúdos são enfáticos nos pontos que se propõem a escrever, de modo que o leitor tem uma leitura pautada em ciência, mas também com bastante apropriação do autor sobre as reflexões.

No texto publicado no volume II, de dezembro de 1922, o autor vai preparar o assunto com a introdução pautada em doenças tidas (para o período) como as mais nocivas: avariose, tuberculose e alcoolismo, por serem aferidas como geradoras de intoxicação e que devastam a humanidade (p.131).

O autor também traz o vício e os seus males como doenças sociais e afirma que o álcool se torna um vício que passa de pais para filhos, pela forma de atuar nos sistemas nervosos centrais. Os efeitos que o vício pode trazer de maneira hereditária se dão em gerar filhos com “inconveniências”, e o álcool pode “matar os filhos” daqueles que fazem uso, pois os maus hábitos deixarão “[...]como penhor de vossos desregramentos o sinal da herança mórbida” (SILVA, 1922, p.132).

A profilaxia do alcoolismo, desde a infância, poderá trazer um “aperfeiçoamento da raça” (SILVA, 1922 p.132), por uma eugenia, que reflete as formas de controle sobre os vícios da população, principalmente a trabalhadora, que estava bastante vinculada ao projeto de regeneração da raça e do progresso, na premissa de que pessoas saudáveis produzem mais e ficam mais atentos aos seus afazeres. Bercito (1991, p. 398-399) elucida tal fato:

O alcoolismo afastava o homem do trabalho, sendo por isso, considerado um grave problema social e econômico. Os danos causados ao organismo do trabalhador estavam relacionados aos problemas de acidentes e de queda de produtividade, na medida em que os transtornos à produção se avolumavam, estando o álcool relacionado às faltas e ao trabalho mal-feito.



Os rótulos que são postos aos vícios, assim como a ausência de higiene e/ou habitação, são preconceitos estruturados na história do país. A marginalização de pessoas e a não reflexão profunda deixam a cargo da escola uma missão regeneradora, que deve chegar a todos, mesmo que a água potável e a alimentação não cheguem.

São notórias a movimentação e a mobilização em dar maiores condições à população mais pobre, porém, o estigma de “ignorantes”, “desprovidos de inteligência” e outros atributos, reforça a compreensão de que estava sendo defendido no período estudado um lado da verdade e da salvação.

Os textos trazidos são uma parte do corpo presente na educação e vice-versa, dialogando sempre com as leis e as ordens gerais da sociedade, contudo, é importante se perceber haver um momento em que se criam linhas de estudos e aprendizados que se afunilam a partir de vivências e experiências. Assim, no capítulo final, trataremos das questões referentes à ginástica e as outras aulas que compõem uma série de práticas para pensar sobre a Educação Física.

### **CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EDUCAÇÃO CORPORAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Buscamos, no capítulo 3, desenhar o percurso da Educação Física, seu desenvolvimento e aprimoramento na educação do corpo, e, a partir de um panorama de sua estruturação enquanto disciplina regular e regida por um departamento responsável (em 1931), compreender se as aulas (proto-disciplina) presentes no currículo das escolas que formam professores impulsionam e estão presentes no que passa a ser a atribuição das competências que vigoram a partir de sua instituição.

#### **3.1 – Educação Física: qual seu papel na história da educação?**

O que buscamos ao pensar sobre a história da Educação Física na formação de professores?

Aqui na pesquisa apresentada escolhemos seguir a reflexão de que o passado das Escolas Normais (de São Paulo), podem abrir caminhos que ajudem a justificar ou até mesmo explicar repetições que deem sentido quando pensamos em relações de causas e efeitos dentro dos fenômenos históricos.

A Educação Física dentro do processo de formação enquanto graduação, não aprofunda as aulas que recaem sobre sua história, até mesmo sua filosofia e pedagogia.

Um estudo feito sobre a temática, o professor Victor de Andrade Melo (1999) aborda que é recente o interesse por compreender a história da Educação Física na pesquisa, e que isso ocorre devido à:

[...] de uma possível desvalorização da História nos cursos de graduação em Educação Física. Poderíamos, por exemplo, levantar o problema da afinidade da área de conhecimento. Argumentaria-se que aqueles que vêm cursar a graduação em Educação Física normalmente não se identificariam com disciplinas ligadas às ciências humanas/sociais, estando suas preferências voltadas às ciências exatas e/ou biológicas. Poderia-se também sugerir que significativa parte das faculdades/institutos de Educação Física estão ligados a centros/departamentos da área biomédica e que, normalmente, os vestibulares para ingresso em tais faculdades/institutos privilegiam disciplinas como a Física, Química e Biologia. (MELO, 1999 p. 19-20).

A Educação Física, vista como área de promoção à saúde desde suas primeiras aspirações no cenário educacional, perpetua o pensamento de que sua atuação incide

somente no corpo biológico/ fisiológico, despertando urgências em suas reflexões nos âmbitos filosóficos, sociais e históricos.

A estrutura dos currículos e propostas de aulas encontradas nas fontes nesta pesquisa, permitem compreender a importância acerca do corpo e educação dos gestos presente nas mais variadas aulas e abordagens durante a formação dos professores das Escolas Normais paulistas.

Assim, Pagni (1996) diz que relatar sobre a história da Educação Física no Brasil, é um parâmetro para refletir sobre as práticas, métodos e teorias aplicadas no passado, propondo novos caminhos e perspectivas para a atuação do profissional no presente e futuro.

Refletir e aprender as origens históricas mobiliza a evolução na historiografia do país, e, vai aprofundando e legitimando a cada progresso, a Educação Física enquanto parte importante da constituição histórica do Brasil.

Assim sendo, recorreremos aos movimentos políticos e sociais que permitem direcionar como e por meio de quais ferramentas a estrutura educacional insere e legitima o corpo como parte da educação dos sujeitos.

Em 1851, ocorreu uma significativa mobilidade no currículo escolar no que se refere às práticas corporais, denominada Reforma Couto Ferraz<sup>50</sup>. Após três anos, em 1854, a sua regulamentação foi implementada no rol das aulas que passariam a ter obrigatoriedade no currículo. Para o ensino primário, a aula era de ginástica e, no secundário, a dança (BETTI, 1996)

Com a obrigatoriedade de aulas que estejam ligadas à Educação Física na Corte, o movimento do corpo não foi bem recepcionado pela sociedade, por questões culturais do século XIX que via a aula como inferior, por não possuir características que cobrem o desenvolvimento intelectual.

O movimento corporal estava ligado ao trabalho que classes mais baixas exerciam, gerando uma resistência das classes privilegiadas que tinham acesso à educação.

Para os meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica se associava às instituições militares, para as meninas essas práticas não eram bem recepcionadas, sendo em muitos casos, proibidas pelos pais.

---

<sup>50</sup> Couto Ferraz foi presidente de duas províncias, deputado em diversas legislaturas, ministro no Gabinete da Conciliação, senador e membro do Conselho de Estado, além de ter atuado na direção de diversas instituições.

Em 1880, Rui Barbosa<sup>51</sup> instituiu o projeto 224, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Sob o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Barbosa defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas.

Soares (2012) complementa que:

É nesse quadro que a ideia de educação como instrumento capaz de formar o país se faz presente de modo marcante no pensamento das elites identificadas com o novo. E Rui Barbosa é um de seus porta-vozes mais expressivos. Todavia, em Rui Barbosa, como representante das elites, a ideia da educação como algo capaz de transformar a sociedade caótica que se mostra aos seus olhos não aparece sozinha. Juntamente com ela, e, principalmente, por meio dela, surge a ideia da saúde e de como ser saudável. Para alcançar esse “ser” saudável seria necessário recorrer à Higiene e, sobretudo, acentuar a sua importância na escola (2012, p. 74).

Rui Barbosa elevou o pensamento de educação do corpo como parte de uma educação integral, mas, conforme demonstrado por Soares (2012), ele falava em nome de uma elite. Com influências e teorias oriundas dos países centrais, Rui Barbosa fomenta instrumentalizar novos meios de socializar e tratar a educação e a saúde.

Para nosso estudo e limite de pesquisa, buscamos evidenciar esses movimentos anteriores ao recorte para que seja possível compreender a presença de práticas corporais presentes na escola ainda no Império, e observar como os dirigentes estavam pensando a educação do corpo na educação que impulsiona o surgimento da Educação Física no Brasil, posteriormente.

A educação do corpo que se adequa aos gostos da elite, se vinculava à cultura vigente no período, por meio da qual tinha o: “[...] liberalismo de pano de fundo, já que representa a própria visão de mundo” (SOARES, 2012, p.75).

Desta forma, buscou-se compreender nesta parte final da pesquisa, os caminhos que a Educação Física percorreu o fim do século XIX e início do século XX, (com vistas

---

<sup>51</sup> Rui Barbosa era formado em direito, político, escritor e diplomata que teve grande destaque nos primeiros anos da república no Brasil. Ele aderiu ao golpe contra a monarquia dias antes do 15 de novembro, sendo um dos responsáveis pela Constituição de 1891, além de ter sido ministro da Justiça e Fazenda. Concorreu à presidência em 1910 e 1919, mas foi derrotado em ambas as ocasiões. Além da defesa da abolição do trabalho escravo, Rui Barbosa atuou em projetos que estipulavam mudanças para a educação brasileira. Na Reforma Geral do Ensino, Rui Barbosa propôs um sistema de ensino gratuito, obrigatório e laico que permitisse aos brasileiros estudarem da infância até a universidade, ele acreditava no papel da educação na formação do cidadão e do trabalhador e entendia que o progresso do Brasil passava por um sistema educacional de qualidade. Ele acreditava, principalmente, na importância das ciências para o desenvolvimento educacional do país.

do que havia ocorrido anterior ao período), e cientes de que toda movimentação escolar ao longo da história ocorre por um conjunto de ideais e escolhas a partir de poder e interesses políticos.

### 3.1.1 Educação Física: Educação “externa” e educação “interna”.

Com a devida importância dada à temática corporal na formação de professores, privilegiamos a análise a partir de categorias que separam os saberes que incidem no corpo dentro do currículo das escolas normais.

Compreendemos que os periódicos possuem indícios de como a educação do corpo vai se aperfeiçoando nas questões do cuidado e da promoção à saúde, e que, tais saberes direcionam os caminhos da Educação Física enquanto saber (disciplina) autônomo.

Assim, buscamos analisar (neles e por eles) os conteúdos que nos auxiliam a pensar sobre a temática educação do corpo e Educação Física no processo de formação de professores nas escolas paulistas, entre os anos de 1911 e 1923.

A análise feita a partir de reflexões propostas por Michel Foucault (2012, 2014, 2021), como mencionado na introdução da pesquisa, nos auxiliou a pensar sobre o corpo e a compreensão de educação sobre ele recaído, enquanto parte da educação idealizada como integral. Com o pensar corpo enquanto parte importante na educação proposta nas escolas normais, esperamos possibilitar a história da educação<sup>52</sup> caminhar para novas perspectivas.

Para tal, as formas de trazer os conteúdos das revistas ajudam a compreender uma dualidade entre as práticas escolares e as recomendações propostas.

A Educação Física e a sua definição teórica e prática tornam-se uma disputa de territórios, principalmente quanto à questão biológica x esporte. Betti (1996) escreveu: *Por uma teoria da prática* em que o autor problematiza as formas de se concretizar um campo determinado e definido à Educação Física ao longo do tempo.

A ligação da Educação Física enquanto educação perpassa por mudanças ao longo do tempo de seu significado:

A Educação Física é um conceito contemporâneo, que surge no século XVIII pela voz de filósofos preocupados com a educação, e - entendo eu - até hoje não desenvolveu todas as suas potencialidades culturais.

---

<sup>52</sup> Silva, 2020; Xavier, 2019;

Se não existe mais "aula de Educação Física", existe uma comunidade profissional da Educação Física, dona de uma tradição e de um saber-fazer relativos ao jogo, a dança, ao esporte e a ginástica que não foi (por enquanto...) dominado por outra área. O professor de Educação Física é hoje um elemento do imaginário social - veja-se, por exemplo, as várias telenovelas que nos últimos dois anos incluíram professores de Educação Física como personagens (e não mais como "bobos da corte", como "burros"). Este é um fenómeno novo, impensável há, digamos, 10 anos atrás. A matriz científica presente que não pode desfazer-se da Educação Física, e então - aí está o equívoco - reserva-lhe um lugar subalterno (BETTI, 1991, p. 76).

O autor desenvolve uma discussão acerca da constituição de uma definição (se isso for possível) de qual área pertence à Educação Física, em que, há presente em sua base de conhecimentos.

Conteúdos como: anatomia, psicologia, fisiologia, e a filosofia de que a disciplina militar assim como treinos militares e o esporte, são características que a compõem, anulando possibilidades de pensar a Educação Física num outro lugar de ação. E que:

Isto não quer dizer que a Educação Física não possa constituir-se enquanto área do conhecimento academicamente reconhecida, o que poderá obter a partir da construção de seu objeto, da caracterização de sua interdisciplinaridade, e da definição de sua função sociopolítica. O que define e dá sentido a uma área de investigação científica nos dias de hoje são critérios diferentes dos que presidiram a constituição da ciência moderna entre os séculos XVI e XVIII (BETTI, 1996, p.79).

Enquanto área de pesquisa, a Educação Física possibilita ser refletida a partir de novas perspectivas. A busca constante por compreender a Educação Física e equiparar sua importância com outras áreas de pesquisa, possibilita legitimar sua existência enquanto ciência e conhecimento.

Assim, ao analisar as revistas, buscamos compreender e inserir sua construção da história, e seu papel enquanto um conjunto de movimentos sociais e políticos que dialogam com a educação.

Em São Paulo: "A Educação Física só pode propor mudanças a partir da pesquisa científica e da reflexão filosófica; a legitimação acadêmica é um passo necessário para fundamentar modelos de prática que a Educação Física venha a propor" (BETTI, 1996, p. 89).

Para tal, a atuação dos futuros professores das escolas de São Paulo, buscou oferecer peças que possibilitam compreender como e a partir de que proposta o currículo das escolas se estruturou.

Pautado em ciência os saberes dos currículos carregam em si: “[...] o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as aulas, mas, frequentemente)” (GOODSON, 1997, p. 20).

As prescrições não evidenciam o que era de fato feito, mas são registros oficiais que preconizam o que deveria ser feito.

O pensamento sobre o corpo e as formas de mobilizá-lo para as questões de organização, saúde, trabalho útil e com características de maior eficiência surge como proposta idealizada de uma educação no período republicano.

As características e a educação do corpo inicialmente estiveram:

[...]sob a responsabilidade de médicos, militares, esportistas e intelectuais. Em relação a esses últimos, lamentavelmente podemos afirmar que a sua contribuição não foi tão expressiva quanto aquelas dadas pelos militares, principalmente ao exército, e aos médicos, que, a exemplo do ocorrido em outros países emprestaram à educação física um caráter utilitário, eugênico e higiênico (SOUZA NETO et al; 2004, p. 114).

Para tal, sendo o médico um dos mobilizadores das novas formas de cuidados e organização social, Silva (2004) descreve o papel que ele exerce e as relações que constrói com a educação no século XIX da seguinte maneira:

O projeto médico desenvolveu modelos de conhecimento, entre eles a educação, para difundir o respeito pela ciência e pelos médicos, detentores de um conhecimento que os capacitava a fala do corpo, dos males que o atingem e do corpo social. E para efetivar esse projeto, programas de medicina social foram elaborados tendendo a identificar-se com os interesses de classe, produto histórico de relações sociais, de relações de classe que não se reduzem ao Estado no sentido restrito, mas à sociedade (SILVA, 2004, p. 98).

O discurso médico precisava assumir um posto de credibilidade e confiabilidade. Com a secularização<sup>53</sup> do Estado perante a igreja, os discursos científicos tomam a palavra e as doenças passam a não ser “castigo”, mas sim questões a serem tratadas e erradicadas; a ciência passa a ter o poder de fala.

Sobre os agentes da política do corpo, Foucault (2021) problematiza o poder e suas peculiaridades complexas. Tais ações são revestidas de um discurso de “cuidados” e de filantropia, sobre o qual se manifesta:

É um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos obrigados a perguntar como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, em seus controles recíprocos, em seus ajustamentos, se

---

<sup>53</sup> Para mais informações: Abreu Júnior; Carvalho, 2012.

não há quem tenha pensado o conjunto. É um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação...tomemos o exemplo de filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia... Mais tarde, dessa função confusa saíram personagens, instituições, saberes...higiene publica, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais... (FOUCAULT, 2021 p. 243)

A partir dessas questões, é possível sugerir que as ações que passam a educar os corpos advém não necessariamente de uma preocupação com os sujeitos e as formas de precariedade de suas vidas. O Estado mobiliza a partir dessas ferramentas (do cuidado e fiscalização) um poder de controle e manutenção de interesses, em que a saúde do corpo dos indivíduos, passa a ser um objeto de interesse para a sociedade.

Tomando a categoria “população” como uma categoria que não inclui todos os sujeitos da sociedade no período, os cuidados mais efetivos são destinados àqueles que possuem bens e “moral”, definindo a quem deve ser direcionado o cuidado.

Chalhoub (2006, p.52) evidencia que a demolição de cortiços no século XIX, no Rio de Janeiro, é mobilizada por discursos higienistas e interesses de lucro. O autor inda descreve as formas violentas de retiradas das pessoas de suas moradias, sem dar a elas um lugar novo para morar.

Sobre o higienismo, o autor elucida: “O discurso dos higienistas contra as habitações coletivas interessou sobremaneira a grupos empresariais atentos às oportunidades de investimentos abertas com a expansão e as transformações da malha urbana da Corte” (Chalhoub, 2006 p. 52)

Os fenômenos sociais são interferidos pelos espaços e a organização deles. Parte significativa das ações dos médicos eram invasivas e chegavam a ser até uma crueldade com a parcela periférica.

Entretanto, não é correto afirmar que não houve modificações benéficas a essa população, nos aspectos de cuidados e informação. Cada região do país possui suas próprias características, e há uma singularidade nas formas de intervenção médica em cada lugar.

Assim, a medicina e a biologia passam a ocupar um lugar de importância na sociedade, e com o fortalecimento do exército em meados do século XIX, a transição da Monarquia para República se fortalece e alargam-se as possibilidades de intervenções médicas sociais (SILVA, 2004, p.100). As mudanças sociais também mobilizam as mudanças de valores, e que, recaem sobre a escola.



Os novos modos de agir sobre o meio passa a dizer como cada cidadão deve se atentar as suas obrigações balizados pelos valores morais, por si e pelo coletivo.

A Educação Física ocupa um lugar nesse momento de mudanças de valores e códigos sociais, assim: “[...] a mudança de valores e de questões que passaram a delinear os lugares sociais da educação física, da medicina e da existência humana” (SILVA, 2004, p. 100).

O campo educacional absorve as discussões que surgem sobre a construção de uma nação. A presença marcante de fenômenos como a I Grande Guerra, em 1914, coloca uma série de novos questionamentos sobre como educar e como a educação poderia transformar o modo de pensar dos cidadãos.

A escola que está presente mais ativamente neste processo urbano-comercial do início do século XX vê o analfabetismo como um obstáculo para o avanço esperado, e o saber ler e escrever passam a ser necessários para a incorporação da modernidade industrial:

[...] chega à Escola, colocando-nos no clima de sua valorização, notadamente da escola primária, como condição para a superação das dificuldades impostas à modernização, pelo analfabetismo: “...Campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, enquanto tais, reconheciam a necessidade da difusão, especialmente da escola primária, como base da nacionalidade; o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico...”<sup>54</sup>(CASTELLANI FILHO, 2013, p. 55).

Assim, a Educação Física surgiu como um meio de ampliação do discurso médico para a sociedade. A presença do corpo no currículo das Escolas Normais, se aprofunda na medida em que as reformas educacionais passaram a tratar da educação corporal como parte da formação dos sujeitos, não como facultativa, mas sim obrigatória.

Os médicos, através da Educação Física na escola, levavam os preceitos higiênicos e uma nova cultura do corpo para um maior número de sujeitos da sociedade.

A Educação Física na escola:

[...] como conteúdo escolar, conquista lugar privilegiado para ensinar modos de olhar e de preferir. Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder (SOARES, 2011, p. 115).

---

<sup>54</sup> Castellani Filho cita Maria Luísa Ribeiro que é autora do texto *História da educação brasileira: a organização escolar*.

Os processos pelos quais a Educação Física adentra as escolas e os conteúdos apontados como importantes para o aprendizado são reflexo dos aspectos sociais que adentram os muros escolares. Inicialmente a escola passou a ser uma das portas de acesso do progresso higiênico que se vincula ao progresso econômico, pautados na concepção de civilidade e moral que incorporam o ideário republicano.

Assim, a burguesia passou a ditar novas regras sociais, que defendiam a busca por corpos mais ágeis e fortes: “[...]os médicos higienistas formulam suas teses sobre a importância do exercício físico na “educação popular”, buscando com essas formulações uma adequação dos corpos aos novos padrões exigidos pela sociedade do mercado” (Soares, 2012, p. 85).

Soares (2012) traz o conceito “educação popular”, evidenciando que existia uma diferença de educação para cada classe social.

A educação popular preparava parcela da população para o trabalho configurado no cenário urbano-industrial. Desta forma fica a definição: trabalhos braçais analfabetos, trabalhos no comércio e indústria, população especializada, educação superior, classes altas e de elite.

Assim, o papel do médico para ser evidenciado como um discurso legítimo se dá por questões para além dos conhecimentos científicos, que se configuram a partir de:

O médico possui prestígio social não pelo resultado de suas práticas terapêuticas, mas sim:[...] de um conjunto de outros fatores, como o domínio de uma língua estrangeira (principalmente o francês); conhecimento das teorias médicas mais em voga na Europa; adequada postura social; uma certa cultura humanística; referências sociais (de clientes ilustres); e, certamente a posse de um diploma de medicina (SILVA, 2004, p. 102).

Observamos no trecho de Silva (2004), que o *status* do médico atribui-lhe muitas vantagens ao seu discurso ser legitimado, e a exclusão de grande parte da população em compreender as prescrições, dessa forma a escola entra como um apoio aos discursos vigentes de reorganização e hábitos sociais.

A Educação Física passa a ser inserida nos currículos escolares, primeiramente com a denominação de Ginástica. Além das aulas de ginástica, o currículo da Escola Normal engloba uma série de outras aulas que educam o corpo nas mais diversas habilidades, atrelados à saúde individual e saúde pública.

O ideário de “ser civilizado”, para além do físico em sua composição, está ligado à educação dos gestos, e como contribui Soares (2013): “Estava dado então, para Demeny, o papel social da educação física: ela ensinaria o indivíduo como evitar o desperdício de forças nas atividades, e assim, seria tão benéfica para formar atletas como para melhorar a condição dos fracos” (Soares, 2013 p. 125).

A Ginástica estava para o indivíduo como uma possibilidade de correções que potencializassem suas ações de um modo produtivo. Vigarello (2011) compara o corpo às máquinas, de modo que com treinos o corpo: “Proclamam-se as eficácias, calculam-se as potencialidades” (VIGARELLO, 2011 p. 209).

As eficácias da educação estavam em educar os gestos e disciplinar os impulsos.

Foto 5: Moças fazendo Ginástica.



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo, Álbum de fotografia da Escola Normal e Anexa, 1908.

Paiva (2004 p.56-57), tratando em seu texto das formas que a Educação Física é “tributária” do pensamento médico higienista no Brasil, aponta a importância em refletir sobre o século XIX e XX, e considerar que há médicos na corporação militar e militares (e médicos) transitando na área educacional.

Assim, o olhar direcionado para a educação os espaços tomam importância no processo, de modo que:

Uma outra questão era a atenção a ser dada à materialidade das práticas escolares. Considerava-se, por exemplo, que os móveis influíam no desenvolvimento físico dos educandos. Para que se pudesse exigir *atitudes de higiene e a polidez* recomendada, era preciso que a escola dispusesse de bancos com encosto, como os *modernos móveis americanos*, ao invés dos toscos bancos onde não se tinha onde apoiar o tronco e nos quais os alunos eram obrigados a conservar-se sentados por longas horas do dia. Lousas e vidros quebrados, mapas rotos, riscos

e figurinhas nas paredes, as mesas sujas e carcomidas deveriam ser evitados pois falta de recursos e asseio não eram incompatíveis. Em nome da civilização, era preciso higienizar a pobreza, tratando com zelo o ambiente escolar e seus materiais. Essa era uma forma de promover *educação physica*. A escola era o lugar mais propício ao desenvolvimento da educação integral – *physica*, moral e intelectual – e, por isso, os médicos buscaram projetá-la - no duplo sentido – como digna dessa missão. Um dos seus esforços consistia na tradução que esses *ramos da educação* poderiam comportar em termos de saberes escolarizáveis e escolarizados[...] (PAIVA, 2004, pp. 64-65, grifos da autora)

A escola e sua estrutura higiênica, assim como as correções da educação moral, Paiva (2004), descreve o corpo como sendo um território que não deve ser “invadido” por forças externas que possam comprometer seu desempenho. Janelas amplas, carteiras enfileiradas, cada aluno (a) ocupando seu espaço e concentração nos afazeres se tornam a condição de aprendizado eficaz, e que, sempre seja supervisionada pelos professores.

Foto 6: alunas na aula de trabalhos manuais, Escola Normal da Capital.



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo, Álbum de fotografia da Escola Normal e Anexa, 1908.

Desta forma, a Educação Física se estendeu a debates mais abrangentes que o próprio corpo físico. A Ginástica como componente desta Educação Física possibilitava:

A ginástica, certamente, mas, principalmente, os jogos ofereciam préstimos à saúde moral edificando o caráter por meio de um mover-se alegre e estimulante. Apresentavam a vantagem de *combinar leis do jogo com leis sociais*: subordinavam o movimento a regras, disciplinavam a atividade individual e coletiva, moldavam as deliberações, responsabilizavam o proceder de cada um, fortaleciam laços de solidariedade (PAIVA, 2004, p.66).

A educação, com a função de melhorar a população e construir uma identidade, dependia de um trabalho coletivo solidário, na medida que houvesse uma preocupação com as várias esferas da sociedade e das relações que se configuram nela. Avanços nos aspectos profiláticos e de promoção à saúde, trazem uma nova maneira de “ser” um corpo e que demonstram que as preocupações perpassam assuntos, preocupações e interesses além do físico.

Podemos pensar que a queda estatística de doenças infecto contagiosas está ligada também às incorporações gradativas das práticas corporais nos hábitos da sociedade, de modo que o aumento da resistência física e moral torna os cidadãos: “[...] mais produtivos, saudáveis, viris, robustos e inofensivos” (SILVA, 2004, p. 104,), objetivo dos usos da educação do corpo.

A educação através dos periódicos produzidos por e para os professores e alunos das escolas de formação buscavam disseminar saberes e modos de pensar a prática em sala de aula e suas teorias.

Ao analisar os conteúdos nas revistas, é possível observar a existência do que Foucault (2014) vai denominar de “direitos privilegiados”. Tal termo remete à lógica do que pode ser falado e quem pode falar. O discurso, de acordo com Foucault, recai também na concepção do discurso “lógico” e o discurso “ilógico”, que legitima aquilo que deve ser tomado como “certo” ou “errado”.

As formas de organização de cada escola e os professores que assumem aulas nessas instituições não são lineares e nem fáceis de serem efetivadas como o prescrito.

Muitas instituições, como apontado nos próprios *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, não apresentavam espaços organizados de acordo com o que era proposto para as aulas de Ginásticas. Observamos também, uma modificação nas concepções de um modelo de aulas ideais (com aparelhos e uma sala para a prática).

Assim, os inspetores e diretores das instituições passaram a encorajar os professores a ministrarem aulas em espaços abertos e sem aparelhos, a partir do que compreendiam como uma aula mais correta, por meio do qual ocorriam também os benefícios trazidos pelo ar, como Ginástica respiratória<sup>55</sup>, muito defendida pelos médicos do período.

---

<sup>55</sup> Andrea Moreno, tem um artigo em que discorre sobre a ginástica proposta por P.H. Ling, um dos pioneiros da ginástica enquanto ciência, e que, o próprio pesquisador a compreender como múltipla, separando-a em categorias que subdivide os efeitos e os benefícios do movimento de acordo com o que se propõem, e que: “Desde então, sob diversos nomes, temos encontrado o sistema lingiano de ginástica: método sueco, ginástica sueca, método racional, ginástica racional, ginástica respiratória. As diferentes

Os muitos obstáculos no processo de reconhecimento das aulas de ginástica, o não reconhecimento dos professores também está presente nos escritos. Muitos professores assumiam várias aulas e ainda lidavam com as dificuldades em ministrar aulas em espaços mal preparados para sua realização.

Sobre os salários<sup>56</sup>, os professores de Ginástica estavam na categoria de “mestre” que regiam “aulas”, ou seja, recebiam menos que os professores que assumiam as “cadeiras”. Tal fato nos leva a refletir sobre as incoerências apresentadas nos discursos que defendem as aulas de práticas corporais e movimento, em contrapartida, não colocam os professores em uma posição de igualdade entre seus pares. Uma hipótese que levantamos, está com a associação do papel executado pelos médicos nas aulas de ginástica o tornasse superior ao professor de ginástica<sup>57</sup>. O professor de ginástica precisava da orientação médica que analisava a estrutura dos indivíduos, e fiscalizava suas evoluções.

As diferenças entre “professores” e “mestres”, para além dos salários, também aparece no modo de contratação, em que possuíam diferenças na categoria das aulas.

Honorato (2015) descreve:

A primeira concerne a quatro professores “enciclopédias vivas”, como eram denominados pelos diretores, um para cada ano, enquanto a Escola Normal necessitava de 16 catedráticos, um para cada cadeira do currículo, e sete mestres de aulas de como Música, Ginástica, Trabalhos Manuais[...] (HONORATO, 2015, p. 746).

---

denominações, de algum modo, revelam não só a origem, mas os princípios do sistema criado por Ling que permitiram agrupar os movimentos ginásticos em licões, com um ou mais exercícios de cada grupo na ordem numerada: 1) Introdutórios; 2) Arcoflexões; 3) Movimentos de braços; 4) Movimentos de balanço; 5) Movimentos de escápula; 6) Exercícios abdominais; 7) Movimentos laterais do tronco; 8) Movimentos lentos das pernas; 9) Pulos e saltos e 10) Exercícios respiratórios” (MORENO, 2015 p. 131).

<sup>56</sup> “Embora o ensino da gymnastica fosse, pouco a pouco, se afirmando, sua legitimação não aconteceu no esmo patamar de outras cadeiras, deixando revelar hierarquias entre saberes e disciplinas (GOODSON, 1995). A questão dos vencimentos dos professores do ensino normal denuncia essa diferença de status. Professores em geral ganhavam o maior salário (6:000\$000), seguidos dos salários dos professores de desenho e música (4:800\$000) e dos salários das professoras de costura e trabalhos anuais :600\$000). A única professora de gymnastica deveria receber 2:400\$000, portanto o menor vencimento.8 Percebe- e assim dois movimentos que parecem bastante contraditórios: de um lado um claro interesse em educar os corpos de professoras numa dada direção. De outro, uma grande dificuldade de consolidar essa educação e mesmo o vestígio de uma menor legitimidade do ensino da gymnastica nessa instituição” (ROCHA; GONDRA, 2016 p. 22)

<sup>57</sup> Sobre a autoridade sobre o exercício físico, o Anuário de Ensino de 1920-1921: “Só médicos especialistas, depois de um exame rigoroso, e segundo medidas anthropometricas, póde dosar e determinar o gênero de exercícios que mais convenha a este ou aquelle indivíduo) (Aquino, J.T de. Anuários de Ensino p. 315)

Os “professores” eram contratados por concursos (a não ser em locais em que a contratação fosse urgente, situação em que poderia ocorrer indicação), já os “mestres”, não possuíam uma segurança contratual, além da distância no reconhecimento:

No caso da realidade paulista pesquisada, as cátedras davam maior reconhecimento socioprofissional, os lentes catedráticos auferiam melhores salários do que os mestres de aulas específicas, tinham regime de trabalho mais estáveis em relação aos mestres que poderiam ser dispensados a qualquer momento, e ainda lecionavam saberes com *status* de escolarização elementar consolidada (HONORATO, 2015, pp. 746-747).

As ações reformadoras que surgem, não contribuem para uma organização entre as diferenças dos profissionais que atuavam nas escolas.

Os professores de Ginástica também assumiam um papel de contribuir com o nacionalismo, na medida que formar uma raça sadia e forte, fortaleceria a moral dos sujeitos e conseqüentemente, melhora a moral e o sentimento de solidariedade.

A partir do ideal nacionalista, os corpos e sua saúde deveriam evidenciar a importância da limpeza. Auferidos pelo: ganhos musculares, perdas de gorduras e postura disciplinada o sujeito se torna fisicamente e moralmente adequado para o cidadão patriota. Já os cuidados com a alimentação, qualidade da água, descanso, fadigas mentais e saúde dos olhos, ouvidos refletem a responsabilidade sobre si no processo nacionalista educacional.

A formação de professores incorpora códigos corporais que estejam de acordo com a imagem adequada. O professor deveria refletir todas essas características de limpeza, ordem e discrição nos gestos e com uma presença alerta. Os professores que fossem descritos como preguiçosos poderiam sofrer penalidades e serem taxados de “indisciplinado” ou “aquele que não entendeu seu ofício”.

A formação dos professores e a Educação Física compreendida a partir das leituras dos documentos, passam a estruturar práticas que refletem o pensamento sobre a educação integral dos sujeitos. A presença permanente e constante dessas aulas que educam o corpo faz parte de uma mobilização em prol de uma construção da identidade do sujeito enquanto parte do conjunto social.

Na parte final desta pesquisa, trazemos as revistas produzidas pelas Escolas Normais de São Carlos e Piracicaba como fonte histórica que possibilitam pensar como a ginástica era refletida pelos professores e alunos destas instituições.

### 3.1.2 Revista *Excelsior!*, Revista da Escola Normal de São Carlos e Revista de Educação: a Educação Física nas escritas dos periódicos

Como meio utilizado para a propagação e disseminação de saberes, as revistas estruturam seus discursos em assuntos que estavam presente no cotidiano da escola, e privilegiam aquilo que é pertinente para os professores e futuros professores utilizarem durante seu ofício em sala de aula.

Como mencionado anteriormente, o corpo estava sendo educado para se ajustar a características que o tornassem um “cartão de visitas” do período republicano. A educação deveria ser grandiosa e como Carvalho (2000) denomina: primado da visibilidade.

Essa visibilidade que Carvalho traduz, se refere as estruturas arquitetônicas das escolas, assim como todo o significado que a educação do período deveria refletir: a grandiosidade que a nação deveria atingir.

As Escolas Normais, assim como os documentos que a partir dela são produzidos funcionam como dispositivos de controle e fiscalização, e que, de acordo com Carvalho (2000, p.112), são:

Dispositivos de produção de visibilidade de práticas exemplares, demonstrações na Escola Modelo, Relatórios de Inspetores e Anuários do Ensino testemunham o intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução no processo de institucionalização do sistema escolar. Dessa estratégia republicana, resulta o modelo paulista que será exportado para outros estados da Federação: ensino seriado; classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção; métodos pedagógicos modernos utilizados na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a instrução pública se faz signo do progresso.

Para o progresso, os sujeitos necessitavam se educar. O corpo e seus sentimentos também aparecem nas publicações dos periódicos.

Pensando nos hábitos, os periódicos tratam de sensações e sentimentos, e da mesma forma que o corpo fisiológico, os fenômenos subjetivos dos indivíduos são nomeados e categorizados, como o ócio que é descrito como um mal hábito, ligando-o até a um desvio de moral.

Desta maneira, o ócio passa a ser um inimigo dos sujeitos modernos, que assumem características de pró atividade, e que devem estar prontos para o trabalho a todo momento, tornando a produção um meio de satisfação pessoal. Tais hábitos, como o ócio e a



preguiça, são temas desenvolvidos nas revistas a partir de um figuras do passado que se configuram como heróis.

O levantamento da história e memória do Brasil, é retratado pelos professores/alunos a partir de homens que tiveram participação na construção do país.

Esses homens do passado são relembrados nas revistas com o intuito de construir uma memória e cultura do país, que através da nacionalidade promove a possibilidade de identificação dos sujeitos com os heróis do passado.

O tema sobre heróis e grandes homens que auxiliaram na construção do país, é desenvolvido nos periódicos como parte da educação nacional e patriótica, em que, a defesa do território nacional estava acima dos desejos pessoais de cada um deles.

Com uma sociedade múltipla, com estrangeiros (vindos após a guerra, ou descendentes de pessoas escravizadas) uma identidade unificada se torna fundamental. Para tal, os escritos das revistas evidenciam sujeitos que não mediram esforços para cumprir sua missão, com isso, eram enaltecidos pela sua capacidade de se sacrificar pelo coletivo.

O cenário, que traz heróis como referências, torna o esforço por eles exercido como uma característica que deve ser copiada, os indivíduos vencem mediante seus próprios esforços.

O corpo do herói, se mostra como um corpo disposto a treinado para os combates que se apresentarem, e o país necessita desses corpos para seu progresso constante. Precisa-se de corpos disponíveis e dispostos para o progresso e política.

Encontramos textos como *O Barão do Rio Branco*, publicado na revista *Excelsior!*, no ano de 1912, e *A vida de um brasileiro que é uma lição de civismo - Campos Salles*, publicado no ano de 1917, na *Revista da Escola Normal de São Carlos*, que no fascículo nº 5 do Anno III, torna a escrever sobre Campos Sales no texto: *Campos Salles e o civismo*, no ano de 1918.

Os textos enaltecem homens que são vistos e colocados como símbolos e exemplos a serem seguidos, como observamos na forma de descrição encontrada sobre Campos Salles: "... fê de um verdadeiro apóstolo" (Anno II/nº 3, 1917, p. 52).

Campos Salles, Silva Jardim, Francisco Glycerio, Prudente de Moraes e outros são responsáveis por uma "...evangelização do novo credo político" (Anno II/ nº3, 1917, p. 52).

O civismo, o nacionalismo e o patriotismo são objetos centrais nos textos, na proporção que desenvolvem as possibilidades de criar uma identidade do cidadão que “conhece” seu passado através desses sujeitos.

O desejo de um Brasil forte e “viril” se conectou com a identidade de homens que foram ao combate, e que representem a força do país. Portanto, a pátria passa a ser descrita como obrigação e ser um bom homem está diretamente ligado ao amor por ela:

[...] a Pátria para melhor amal-a e para melhor servil-a. [...] Antes de tudo, conhecer a Pátria. Conhecel-a sobretudo no seu passado, nas suas tradições gloriosas na vida dos seus filhos mais ilustres de todos aqueles que souberam dignificá-la por seus feitos, por obras de pública benemerência (RODRIGUES, 1912, p.07).

Os periódicos trazem um fervor de reconhecimento dos brasileiros por suas heranças. Para tal, a educação infantil se torna o meio mais possível de se atingir os objetivos de ampla educação. A questão do patriotismo, defendida pelos professores nas revistas, engloba não apenas uma postura de dever, mas também uma necessidade de conhecer o próprio território em sua extensão e capacidades produtivas.

As crianças passam a ocupar na sociedade um papel de agentes transformadores que, a partir de um ideal de missão, devem estar aliados ao progresso do país. Aos professores, cabe o direcionamento e exemplo, que estão perceptíveis na sua imagem e postura (que já era um modo de ensino). Outra importante característica de amor e patriotismo está no cumprir regimento todas suas funções e horários, sejam os professores, seja como trabalhador na sociedade. Destaca-se nos escritos, o escotismo, que une habilidades militares com o desenvolvimento e cuidado à natureza e ao coletivo, evidenciando uma educação para além do físico.

Os conceitos e formas de ser implementado os saberes e a prática do escotismo nas escolas, as os periódicos abordavam sua importância e contribuição na formação dos sujeitos. Para tal o texto *O escotismo como meio educativo*, do fascículo nº 10 Anno VI, texto escrito por Domingos de Vilhena em 1921 na *Revista da Escola Normal de São Carlos*, traz uma ampla fala sobre sua inserção nas escolas normais.

Único texto intitulado e dirigido exclusivamente para essa temática, dentre todas as revistas analisadas, porém, não significa que a temática não estivesse sendo tratada com mais frequência no cotidiano escolar.

O texto inicia evidenciando um abandono dos meninos e levanta a necessidade das aulas práticas, não teóricas. O autor (Domingo Vilhena) retoma a ideia do corpo e do discurso do desenvolvimento moral se desenvolverem na medida que o corpo se exercita.

O escotismo, então, se propõe a: “[...]fazer dos escoteiros, meninos que pensam e queiram e não machinas automaticas, movendo-se, com rythmo impecavel, sob um impulso estranho”, e que auxilia no despertar da criança, que leva a uma autonomia de decisões e: “[...] que ele deve e saiba fazer” (Vilhena, 1921 p. 19).

A autonomia do ensino na infância é encorajada e a cada fase dela, um desafio deve ser lançado para seu desenvolvimento. Ela (autonomia) deve ser aprendida, estimulada e praticada.

Não raramente é possível observar nos textos a importância de o professor assumir uma postura autônoma. Porém, a palavra autonomia em relação ao professor se vincula em muitos casos, a ações de melhorias da escola e facilitação da educação aos sujeitos, ou seja, o professor deveria ter autonomia para ir à casa de um aluno e saber os motivos de suas faltas.

Contudo, encontramos a autonomia presente nas descrições de aulas ao ar livre, que são descritas como forma dos alunos observarem, explorarem e serem curiosos, permitindo afirmar que as formas de autonomia presente nas escolas possuíam características e ações diferentes, de uma para outra.

As diferenças dos professores sobre a educação e o ideal de educação para cada um, tornam a escola um local plural de ideias, inclusive sobre a educação do corpo. Dessa forma, o ensino cívico e o escotismo se afunilam, e, passam a ser desenvolvidos dentro de uma construção na prática, não apenas por leituras e conhecimentos teóricos do país que:

[...] a Educação Cívica foi desmembrada da Pedagogia, passando a ser mais uma atividade prática. Quanto à unificação, a criação das Escolas Complementares em 1917, atreladas às Escolas Normais, foi uma medida tomada por Oscar Thompson para promover a unificação das Normais. Sobre a separação da educação cívica, desde 1911 com a criação dos Grêmios Normalistas, e a partir de 1917 com a institucionalização do escotismo, a educação cívica já se tornara uma atividade prática (NERY, 2009, p. 53).

A educação prática é a ação de uma educação do corpo, pautado em saúde e hábitos higiênicos, e que, a educação cívica se conecta a ela por meio dos hinos, marchas e leituras de cunho nacionalista. O corpo, o gesto, o tom de voz e o uso das palavras eram novos códigos do civismo.

Imagem: Comemoração do Centenário da Independência na Escola Normal de Piracicaba (1922).



Acervo: Iconográfico da Escola Normal de Piracicaba<sup>58</sup>

O escotismo por sua vez, tem como fundador Baden- Powell<sup>59</sup>, que objetivava uma educação do corpo que absorvesse o espaço, a disciplina e o caráter em sua essência. Rabelo e Barreto (2012) o descrevem como:

O Movimento Escoteiro foi marcado pelo Pragmatismo norte-americano e pelas pedagogias ativas do final do século XIX, dentre as quais pode-se citar a idealizada por Maria Montessori, cuja base do seu método balizava-se pelo caráter experimental da natureza da criança, enfatizando as atividades sensório-motoras, desenvolvidas por intermédio de exercícios da vida prática. Além dos aspectos físicos e cognitivos, Baden-Powell preocupou-se também em desenvolver nos jovens princípios que sedimentasse a formação do caráter (RABELO; BARRETO, 2013 p. 158)

O escotismo buscava trazer as características de uma disciplina para as crianças e jovens de uma maneira mais lúdica e menos próxima de um preparo militar, de maneira que o rumo do país fosse “colocado nos trilhos”.

Para Rosa Fátima de Souza (2000), o escotismo chega ao país como uma forma de afastar as características dos antigos batalhões infantis e de reorganizar o nacionalismo do país, que estava em efervescência pós-guerra sobre as questões de culto à Nação.

<sup>58</sup> HONORATO; NERY. *A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890 – 1931)*. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018178522>

<sup>59</sup> Fundador do escotismo, nascido em 1857, em seus feitos mais marcantes, tornou-se o mais novo General da história da Inglaterra, desenvolveu o escotismo a partir de vivências com a natureza e habilidades manuais.

Assim sendo, a autora diz que:

Juntamente com a erradicação do analfabetismo, questão política de ampliação das bases eleitorais, grande ênfase foi dada à educação cívica, considerada elemento fundamental para o soerguimento [seguimento] moral da nação, para a cultura do patriotismo e para a defesa da nacionalidade. É nesse contexto que surge e se intensifica nos meios educacionais e políticos a defesa do escotismo como fator de educação do caráter e de defesa da pátria. (SOUZA, 2000, p.110)

A defesa da pátria não seria apenas em combates, a defesa da pátria passou a ser uma cultura e tradição, que viabilizasse uma identidade nacional aos sujeitos, como uma regeneração de costumes, e definidores de uma moral coletiva.

O professor Amadeu Amaral, em 1916 enaltece o escotismo como importante ferramenta de “remodelção moral de um povo” na *Revista de Ensino*<sup>60</sup> (*Revista de Ensino*, 1916, n. 1, p. 14). De acordo com os estatutos e regulamentos da Associação Brasileira de Escoteiros, o escotismo tinha por objetivo:

1º- Eugenia, na parte referente à educação física, à saúde, ao vigor e à destreza das gerações novas, homens e mulheres; 2º- Civismo, não apenas reduzido a ensinamentos cívicos, mas o hábito de realizar os deveres cívicos, mercê das convicções adquiridas; 3º- Inteligência, isto é, o desenvolvimento de algumas das mais notáveis qualidades intelectuais, a urgência, a logicidade, a divisão pronta; 4º- Caráter, considerado como o hábito adquirido pela prática sistemática da bondade, em casos concretos, dia a dia, como o horror à mentira e correlato amor à verdade, à pontualidade. (CAMPOS, 1922 p. 07).

Com essas descrições, o nacionalismo e o patriotismo se configuram no cenário republicano, com hábitos higienizados, que cumprisse com os seus deveres cívicos. Por essas questões é possível observar o entusiasmo em estender a educação popular e a partir dela os meios pelos quais se instala na sociedade as práticas cívicas, que partem desde condutas e hábitos do corpo, e se estendem ao valor de votar enquanto cidadão.

Sendo o voto, uma ação prática e sendo essa ação uma ferramenta que também visa combater o analfabetismo, era necessário resolver:

[...] o problema do analfabetismo que o Brasil poderia “assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca de fortuna esquiva. Não haveria como fugir do dilema: ou o Brasil manteria “o cetro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura dos seus filhos”, ou seria “dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele aflui” (Carvalho, 1989 p. 41).

---

<sup>60</sup> Revista produzida pela Orgam. da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo. São Paulo, 1902 e 1908, 1916, 1918.

O estrangeiro aparece como um perigo para o governo, principalmente por questões territoriais e por apresentar (os estrangeiros), uma instrução educacional superior à dos brasileiros, inclusive, com histórico em esportes mais desenvolvidos.

A educação integral toma novas formas de estar mais presente entre a sociedade externa a escola. O esporte passa a ganhar espaços nos periódicos sociais, e o corpo do atleta e as competições elevam o significado de pertencimento.

Parada (2011) diz que a junção dos médicos higienistas, militares e pedagogos passou a refletir na educação do corpo como um meio de aflorar os sentimentos cívicos. Na década de 20, os jornais cariocas, em sua maioria, já possuíam sessão de esportes (Parada, 2011 p. 354), o que descreve as formas pelas quais a prática esportiva vai tomando espaço na sociedade.

Assim, o autor diz:

[...] entre os militares, médicos higienistas e pedagogos, crescia uma preocupação em torno da prática. Esses especialistas produziam uma interpretação fundamentalmente moral sobre o tema. A prática desportiva como lazer inócuo para as massas ou como fonte de ganhos materiais seria condenada pelos intelectuais das escolas, dos hospitais e casernas. Para eles, o esporte e o aprimoramento físico deveriam estar relacionados a ideais mais elevados: seja a melhoria do tipo racial, seja a intensificação do sentimento cívico de dedicação à comunidade nacional (PARADA, 2011 p.354)

O esporte, o corpo e o físico não devem ser exercitados para fins estéticos, mas sim representar a de preocupação com a saúde, e disposição em cumprir seu papel enquanto cidadão patriota. Os gestos são também avaliados e pesados, levando o pensamento da postura a ser o primeiro ponto analisado.

A *Revista da Escola Normal de São Carlos*, ano VI, nº10, descreve o trabalho a ser desenvolvido pelos instrutores do escotismo:

[...] nossos dedicados instrutores simultaneamente educam o corpo e o espírito de nossos escoteiros. Do andar bamboleante, indolente, sem firmeza, do corpo arcado, como sob contínua acção de uma carga, cujo o peso mal podia supportar, deste todo desgracioso surgiu o passo firme e enérgico, o porte elegante, mas sem affectação (sic), a cabeça altiva, orgulhosa, o olhar brilhante, denunciando, a primeira vista, a bella disposição que é dottado (VILHENA, 1921, p. 20)

Os gestos, descritos e bem elaborados, denunciam o tom certo para se manifestarem, “sem affectação”, como diz o professor, de maneira que a força do físico não seja comprometida e julgada.

Sobre o gesto, Soares vai contribuir com o seguinte pensamento:

A partir dos desenhos que traçam no espaço com sua materialidade, os corpos e sua gestualidade podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder, das técnicas, pedagogias e instrumentos desenvolvidos para submetê-los às normas (SOARES, 2011, p.113)

Como exposto por Soares (2011), os gestos contêm dizeres e narrativas próprias. Na medida que a aceitação e as obrigações sociais são postas nos indivíduos, as regras devem ser ensinadas e lembradas, até se tornarem hábitos.

É evidente a preocupação que os professores trazem em seus textos sobre a saúde geral das crianças, mas também é evidente o que representava ser um sujeito de sua época: um sujeito que usa do treino como um hábito e do hábito uma regra de vida.

Os escoteiros do grupo C.R de Jaú são descritos por Vilhena (1921) como amigos, que sabem conviver em harmonia, leem, jogam e conversam sem necessitar de nenhuma vigilância, e que os ensinamentos passados advêm de “pessoas do escol social”, que se constitui por: “[...]médicos, advogados, farmacêuticos, lentes da Escola Normal e professores” (p.20)

Com as capacidades de modificar as mazelas sociais pela educação física, moral e intelectual, Vilhena vai dizer que essas são atitudes patrióticas e que seus ideais são:

[...]consiste o patriotismo em estudar o que temos de bom, incrementar o que pode ser aproveitado, e corajosamente destruir o que pode nos prejudicar, não em considerar, numa criminosa apathia, a partida como perdida (VILHENA, 1921 p. 21)

Como um projeto do país, o escotismo, de acordo com Vilhena, deveria ser um projeto nacional e cada instituição deveria ter seu grupo. O professor nega o pensamento que por “natureza a índole do brasileiro é indisciplinado” (VILHENA, 1921, p. 23), pois o brasileiro indisciplinado é aquele maltratado, como ele mesmo diz.

A partir do momento em que o escoteiro é inserido no grupo, ele possui voz e voto nas decisões coletivas, trazendo o respeito pelas autoridades, mas exercendo os seus direitos, o que poderá, de acordo com o autor, refletir de maneira positiva nas eleições da sociedade.

Afirmando que os escoteiros possuem boa conduta, que eles não fumam, não bebem e são alunos bons nas escolas, acredita-se que o escotismo faz um grande favor aos professores (VILHENA, 1921, p.24).

Ao analisarmos os periódicos, é possível compreender a presença da Educação Física no início da escolarização no período republicano e que pode ser evidenciada em várias aulas de cunho prático do corpo nas mais variadas habilidades.

Além de uma educação do corpo, a produção de uma cultura corporal estava presente nos discursos, em que o vigor físico se tornava um hábito e, a partir desse hábito, uma forma de tradição nacional, e que, as práticas de movimento possibilitam melhorar a saúde como um todo.

O corpo, na história da educação e enquanto parte importante de uma história do país, demonstra que os sujeitos são provocados a assumirem posturas e condutas, na medida que a sociedade impõe o que é aceito ou não, em cada período histórico.

Não podendo distanciar o corpo do processo educativo dos sujeitos e sendo ele um objeto de imenso interesse das ciências, a Educação Física escolar tem muito a oferecer para pesquisas que enriqueçam sua compreensão, e uma legitimação de sua inserção no campo educacional. Com a clareza de que o saber não está somente ligado ao intelectual, e que ele se dá a partir de relações e afetamentos externos ao sujeito, a educação corporal do período de 1911 a 1923 nos direciona para o pensar sobre uma educação integral e nos permite observar quais eram os debates acerca de sua construção.

Os periódicos e sua composição permitem que olhemos a história da educação com maior proximidade do cotidiano escolar, mesmo com a consciência de que ali existe uma disposição e organização que permitiu ser lida, uma realidade construída.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa apresentada em que ficou evidente que os anos iniciais da República no Brasil foram marcados por intensas transformações. As consequências geradas por essa nova sociedade buscavam mão de obra mais capacitada e uma identidade nacional que unificasse todos os povos que aqui chegavam a partir da Primeira Guerra Mundial, ocorrendo na Europa, e da abolição dos povos de África. Tamanhas modificações tornaram o grande número de analfabetos uma questão de importância, pois esses eram vistos como entrave para o desenvolvimento da nação. Além disso, as mazelas da população eram entendidas como fruto da falta de condições adequadas de higiene e de civismo. A educação, por sua vez, passou a ser vista como a salvadora da nação, em que passou a ser ensinado a partir de modelos e métodos, novos hábitos que foram se desvencilhando no decorrer das mobilizações acerca da educação. Os anos finais do século XIX e início do século XX, mobilizam a sociedade de São Paulo, a partir de intensos flagelos, a se organizar frente aos acelerados desenvolvimentos urbanos. O corpo e suas possibilidades, nesse processo transitório, e as modificações nas formas de pensar seu uso para o trabalho trazem para a Ginástica uma ampla gama conteúdos que se pautam nessas novas necessidades, que buscavam melhorar a saúde e o desempenho físico, gerando aulas que cumprissem um papel educativo, disciplinador e que cumprisse seu objetivo cultural e político.

Os papéis de grandes heróis e os valores de uma tradição puderam ser evidenciados nos documentos como uma forma de trazer bases e alicerces para essa emergência de identidade nacional não se limitando aos feitos dos sujeitos, mas que os feitos se justificassem pela estrutura moral que os compunha, tornando indissociável a grandeza de um feito ocorrer por sujeitos “ímorais”. A memória coletiva foi fundamental para que as “pontas” da história se ligassem, em que, o progresso só poderia ser evidenciado se houvesse um ponto inicial para ser medido e comparado. A unificação do coletivo passou a estar presentes nos discursos que partem de uma homogeneização cultural, em que, os hábitos, os interesses e costumes, assim como as práticas esportivas, concebem ao corpo uma ferramenta de comunicação com o externo, por meio do qual as

ações e gestos são parte de um discurso “não dito”, mas que evidencia a educação (ou ausência dela) na sociedade.

Ficou evidente nos documentos e fontes o interesse dos intelectuais da época com a mudança dos costumes por meio de ações educativas, sejam elas enciclopédicas, ou higiênicas, porém, as inconstâncias, os avanços e retrocessos entre o que é descrito e o que é efetivado demonstram que muitas mudanças objetivadas para a educação não se consolidaram de fato, demonstrando em vários momentos dos escritos uma constante insatisfação por parte dos dirigentes e sujeitos à frente das escolas, possibilitando afirmar que a velocidade das mudanças externas às escolas se dava de maneira divergente daquelas propostas para serem executadas dentro delas. Frente a tais movimentos, a escola não bastava ensinar somente a ler, escrever e contar, era necessário ensinar o sentido de unidade nacional, a falar bem o seu idioma (visto também como meio para nacionalizar os imigrantes), a seguir os preceitos médicos sobre os exercícios, a higiene, os cuidados domésticos e a vigilância dos vícios, concomitante com a disciplina militar, encontrada em muitos dos exemplos de seus grandes homens.

A Educação Física, enquanto um conjunto de ações que agem no desenvolvimento dos sujeitos, pode ser evidenciada nos gestos, na força muscular, nos hinos e cantos, nas marchas, ginásticas corporais educativas ou higiênicas, e na limpeza do corpo, e que não eram apenas aulas que promoviam a saúde e um disciplinamento do corpo, mas sim, uma forma organizada de difundir hábitos e discursos que passaram a agir nos sujeitos como uma busca subjetiva e interna, que seria validada externamente a medida que se incorporassem os novos modos “moralizados” no físico. Essas aulas que se ramificavam em uma série de conhecimentos, se afinam e são absorvidos para a construção unificada do ideal proposto como ser cidadão nos novos tempos que se apresentavam. Ao professor, caberia o reconhecimento dessas condutas para que se tornassem o exemplo dessa construção do corpo e disciplinar que a República descrevia. Os professores da virada do século XIX e início do século XX possuem diferenças que podem responder os caminhos que a educação percorre, na medida que os primeiros professores em sua maioria possuem formação nas áreas de direito e medicina, enquanto que o decorrer do período os professores que se formam já passavam a absorver os conteúdos com um olhar sobre a educação a partir de mobilizações importantes sobre a pedagogia e as formas de educar nos diferentes períodos da vida, o que demonstrou um olhar que se modifica nas

percepções de importância dada aos saberes elencados nos currículos para o ensino da população.

A partir da análise dos *Programas de Ensino* e decretos, pudemos compreender as formas de organização das aulas e disciplinas enquanto saberes elencados como importantes para a formação dos professores e aprofundar o olhar como a ginástica se desenvolve no currículo ao longo do período estudado. Em contrapartida, os *Anuários de Ensino* nos possibilitaram compreender como esses saberes eram vistos e compreendidos pelos inspetores de ensino e em que medida as escolas que formavam os professores executavam ou não aquilo que estava na letra da lei. Pôde-se observar um currículo que possuía características de cunho prático e que ficava em defasagem nas questões pedagógicas nos primeiros anos do período estudado. Questões de estrutura física dos prédios escolares são mencionados como empecilho para a efetivação das aulas de ginástica. Desde a estrutura até mesmo de contratação de professores para os cargos, os relatórios descrevem como sendo recorrentes nas instituições, mesmo aquelas das áreas mais centrais de São Paulo, o que não impediu da permanência das aulas nos anos posteriores, podendo ser interpretado como uma defesa da prática de ginástica como parte da estrutura da escola e sua função educadora. O uso de ambos os documentos para análise possibilitou um olhar através de um caleidoscópio, esse olhar dos sujeitos sobre o tempo que vivem e sua descrição dos movimentos abriu uma possibilidade de encontrar novos modos de visitar (revisitar) a historiografia da educação e, na perspectiva e questionamento às fontes sobre questões do corpo, abre uma nova possibilidade de ver a História da Educação Física ser contada por documentos pouco explorados até então.

Ao analisar os artigos publicados nos periódicos *Excelsior!*, *Revista da Escola Normal de São Carlos* e *Revista de Educação*, ficou evidente os saberes e informações que circulavam nas escolas que formavam os sujeitos e ainda, quais deles eram mencionados com maior frequência, legitimando os saberes tidos como privilegiados nas escolas. Constatamos que tanto os professores quanto os alunos dessas instituições viam a educação como meio eficaz para a promoção do progresso e de melhorias da saúde da população em que as intervenções médicas, assim como a defesa de uma educação que se estruturasse no serviço voluntário e disposição dos cidadãos em contribuir com a nação, recaiam sobre o professor os modos pelos quais se consolidariam essas informações.

Por fim, buscamos compreender como a Educação Física se consolida como disciplina a partir dos conteúdos trabalhados nas escolas que formam professores

enquanto proto-disciplinas e, assim, contribuir para um olhar sobre a Educação Física por fontes secundárias utilizadas com maior propriedade por historiadores/pesquisadores da História da Educação

As práticas do corpo na educação se mostraram parte do tripé educacional no início do século XX, que em nossa compreensão se estrutura sob a lógica de: combater o analfabetismo, melhorar a saúde da população e civilizar a todos sob preceitos regidos pela moral. Assim, podendo ser evidenciada a construção do corpo capaz de estar ativo e disposto ao trabalho, assim como, as modificações sobre uma “cultura corporal” em que descanso passou a ser representado por uma condição daqueles que possuem idade avançada, o corpo máquina é lançado como um desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sujeitos, e que não possibilitaria recuo. Assim como os periódicos que passam a ser difundidos e expandem as informações nos seus meios de circulação, na nossa pesquisa, em âmbitos escolares.

As revistas: *Revista de Educação*, *Revista da Escola Normal de São Carlos* e *Excelsior!* apresentam em suas páginas os valores, as expectativas, os pensamentos e as opiniões dos mais diversos agentes educacionais, que demonstram (maneira muitas vezes não explícita), divergências nos modos de pensar sobre a educação e sua função.

Portanto, o que ficou evidente nos caminhos que a educação do corpo percorreu e que foram relatados nas revistas é que sua permanência e constância nos currículos são motivados por uma perspectiva de cidadão idealizado nos preceitos militares de força, higiênicos nos aspectos de gestos e cuidados individuais e que recaia sobre várias aulas, e que as aulas passavam a ter respostas nos relacionamentos entre os sujeitos externos as escolas. O papel do professor de ginástica não estava em posição privilegiada se comparado aos outros professores das instituições, o que demonstrou uma incoerência entre o papel de importância que era dada a educação do corpo e a o papel secundário destinado aos professores dessa aula, contribuindo para refletir sobre a trajetória dessa profissão e dos sujeitos em âmbitos de reconhecimento intelectual. Houve questões que não foram respondidas pela nossa pesquisa, como por exemplo, se as aulas de ginástica, que possuíam tantas categorias, como: educativa, respiratória, funcional etc., eram todas ministradas pelos mesmos professores e se em cada uma delas o médico responsável por fazer a inspeção escolar agia e prescrevia de maneiras diferentes? Como se davam essas prescrições de exercícios individualizados? O que faziam os alunos classificados como “inaptos” para as práticas de exercícios corporais durante as aulas de ginástica?

Nesse sentido, acreditamos que os periódicos selecionados para esta pesquisa em conjunto com os documentos oficiais, ainda podem contribuir muito para a História da Educação no Brasil e para a História da Educação Física. Nesses documentos foram registrados aquilo que era esperado pelos órgãos responsáveis pela educação do período, entretanto, o que há entre o prescrito e o que ocorreu, existe um distanciamento, em que os sujeitos assumem os conteúdos a serem ensinados e os transmite a seu modo, possibilitando afirmar que, a história feita a partir dos documentos e fontes, não necessariamente exclui os sujeitos individualmente.

O que fica posto é que outras questões já surgiram no processo da escrita desta pesquisa e que pensar pesquisas a partir de documentos dos mais variados campos (oficiais/não oficiais) pode fazer-nos enxergar os sujeitos na história e suas formas de contar e participar de sua construção. A História da Educação no Brasil e a História da Educação podem auxiliar em novas descobertas se os usos de documentos cruzarem as informações.

## REFERENCIAS

ALMEIDA., J. S. de. *A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão*. Campinas, SP: Autores associados, 2016

ARIÈS, P., *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara 2ªed, 1986

BARROSO., J. *Cultura, Cultura Escolar. Cultura de Escola*. In: *Graduação em Pedagogia*. volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP - edição 2013.

BERCITO, S. de D. R. *Ser forte para fazer a nação forte: a educação física no Brasil, 1932-1945*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991

BETTI, M., *Por uma teoria da Prática. Motus Corporais*, Rio de Janeiro, v.3 nº2 pp. 51-72, dez. 1996

CARVALHO, C. L. de., Decreto 7.247 - *Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império*. In: BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. Obras Completas. v. IX, tomo I, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942. p. 273- 303.

\_\_\_\_\_. *Reformas da instrução pública*. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 224-251.

CAMARGO, A. de P. R., *Quantificação e higienismo na Primeira República: possibilidades e limites*. 16º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. UFCG/UEPB, Campina Grande, Paraíba. 2018. Disponível: [https://www.16snhct.sbhct.org.br/resources/anais/8/1545084840\\_ARQUIVO\\_ArtigoAlexandreCamargo-rev.pdf](https://www.16snhct.sbhct.org.br/resources/anais/8/1545084840_ARQUIVO_ArtigoAlexandreCamargo-rev.pdf)

CARVALHO, M. M. C. de. *Por uma história cultural dos saberes pedagógicos*. In: CATANI, D. B.S., C. P. (Org.). *Práticas Educativas Culturas Escolares Profissão Docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 31-40.

\_\_\_\_\_. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reformas da instrução pública*. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 224-251.

\_\_\_\_\_. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998

CASTRO, R.M. de., *A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos Annuarios do ensino do estado de São Paulo – 1907-1927*. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 209-238, maio/ago. 2012.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). *Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*. São Paulo: Plêiade, 1999.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHALHOUB, S. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHARTIER, R. *A História Cultural – entre práticas e representações*, Lisboa: DIFEL, 1990.

CORBIN, A.; COURTINE, J.J; VIGARELLO, G. (Org.) *História do corpo Vol. III As mutações do olhar. O século XX*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

COSTA, V. M. M. *Corpo e História*. Revista Ecos. V. 10. p. 245-258 Cuiabá/MT, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. 19ªed. Campinas, SP: Papyrus, 2013

DODÓ; A. M.; REIS, L.N dos., *Século XIX o Movimento Ginástico Europeu: o processo de sistematização da ginástica*. EFDepostes.com, Revista Digital. Buenos Aires, año 18, no 190. Marzo de 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd190/seculo-xix-e-o-movimento-ginastico-europeu.htm>

FERNANDES, G. *de A. competente sportswoman e a dedicada professora Lúcia Joviano (1910-1932)*. 125f Dissertação (Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FISCHER, R. M. B.; *Foucault e a análise do discurso em Educação*. Rev. Cadernos de Pesquisa, nº 114, Nov/2001. p. 197-223.

FORQUIN, J.C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, o. 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir, nascimento da prisão* Rio de Janeiro: Vozes ed. 42º, 2014.

\_\_\_\_\_ *Microfísica do poder* São Paulo: Paz e Terra 11ª ed, 2021.

\_\_\_\_\_ *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1979*. São Paulo: Edições Loyola, ed. 24ª, 2014.

FRIZZARINI C. R. B. *Os trabalhos manuais no curso primário brasileiro (1890-1950): metodologia ou recurso no ensino dos saberes matemáticos?* XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016 ISSN 2178-034X

GÓES JÚNIOR, E. G.; BATISTA, J. C. *A Introdução da Gymnastica na Escola Normal de São Paulo (1890-1908)* Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 71-87, julho/setembro de 2010.

GONDRA, J. G. *A arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro ed: EDUERJ, 2004

GOODSON, F. I. *A construção social do currículo*. Educa Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação Universidade de Lisboa. ed. Educa e autor. Lisboa, 1997.

GRANJA, Y. O do; MIAKA, B. *História da Educação Física: Concepções e métodos de pesquisa*. Cadernos de História da Educação. Vol. 17. n° 3. Uberlândia set/ Dic.2018. EPUB 07- Mayo - 2019.

HAHNER, J. E *A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX*. Universidade Estadual de Nova York. Niterói, 2010 v. 10, n. 2, p. 313-332, 1.

HONORATO, T. *Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921)*. 254f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – São Paulo, Araraquara, 2011

\_\_\_\_\_. *A Educação Física na formação de professores normalistas (1897-1921)*. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 3., p. 743-757, jul./set. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Escola Complementar (1897-1911): indisciplina, poder e civilidade*. X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *A reforma Sampaio Dória: professores, poder e configurações. Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível: [://www.uel.br/grupo-estudo/processocivilizadores/portugues/sistemaanais/anais10/ArtigosPDF/TonyHonorato](http://www.uel.br/grupo-estudo/processocivilizadores/portugues/sistemaanais/anais10/ArtigosPDF/TonyHonorato)

HILSDORF, M. L.S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo ed: Cengage Learning, 2015.

INOUE, L. M.; NERY, A. C. B. (2020). *Difundir as luzes para o progresso: a expansão do Ensino Normal pela iniciativa municipal e particular em São Paulo (1927-1930)*. IN: Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 20, p. 1-17, 2020.

INOUE, L.M. *A Revista de Educação (1921-1923), o nacionalismo, e a Reforma de 1920: formação de professores em São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp-Marília, 2010.

LE GOFF, J. *História e Memória* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LOBATO, M. *Urupê (conto)*. Biblioteca Azul: São Paulo, 2012.



LOURO, G. L. *Mulheres na sala de aula* In: *História das mulheres no Brasil*, Mary Del Priore (org.) Carla Bassanezi (coord. de textos) 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LUCA, T. R. *Práticas de pesquisa em História*. São Paulo: Contextos, 2020

PINSKY, C. B. (org.) *Fontes Históricas*. 3 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contextos, 2015

MARINHO, I. P. *Sistemas e Métodos da Educação Física: recreação e jogos*. 4ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1958.

MELO, V.A. de. *História da Educação Física e do Esporte no Brasil*. Panorama e Perspectivas, São Paulo: IBRASA, 1999.

MORENO, A. *A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa*. Rev. Bras. de Ciência do Esp. 2015 p. 128-135.

NASCIMENTO, A. de O. *Educação e Civismo: Movimento escoteiro em Minas Gerais 1923-1930*. Revista Brasileira de História da Educação n° 7 jan./jun. 2004

NERY, A. C. B.; HONORATO, T. *A Educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890-1931)* Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, jan.-abr., 2018

\_\_\_\_\_. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)*. 2009. Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

\_\_\_\_\_. *Práticas Escolares em revistas: o escotismo*. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003. Disponível: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544\\_08c4506e63081f6a840157fac95adcde.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_08c4506e63081f6a840157fac95adcde.pdf)

ORIANI, A. P. *A cellula viva do bom aparelho escolar: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945)*. 2015. 277 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/128104>>.

OZELIN, J. R. *Periódicos educacionais da Escola Normal de São Carlos: educação moral, civismo e higiene (1911-1923)*. 2010. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96313>>.

PAGNI, P. A. *As contribuições da história para a educação física: um ponto de vista*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 17, n. 2 - jan. 1996. Disponível:

PERES, E.; BORGES, F. *Relações entre história e literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do ensino e dos processos de escolarização no final do século XIX e início do século XX*. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 15, n. 2 (38), p. 23-53, maio/ago. 2015

PARADA, M. *Corpos infantil e nacional: políticas públicas para crianças durante o Estado Novo* In: PRIORE, M.D.; AMANTINO, M. (Org.) *História do corpo no Brasil* São Paulo: Editora Unesp, 2011 (p. 351-370)

\_\_\_\_\_. *Corpo e Poder: a criação do Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde (1937/1945)*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206368\\_c730e0094cec8b640a4fb2704fed6c5c.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206368_c730e0094cec8b640a4fb2704fed6c5c.pdf)

PARANHOS, M.L.R.; CARDOSO, L. de R.; PARANHOS, M. C. R.; *Estratégias higienistas como práticas de educar e civilizar o corpo*. In: E-book CONQUEER. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 337-345. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/40220>>. Acesso em: 10/01/2022

PAIVA, F.S.L. *Contribuições da higiene à escolarização da educação física*. Rev. Movimento (Porto Alegre). 2004. p. 53-75.

RABELO, R. R; BARRETO, R. A.D N, *O escotismo como associação voluntária no início do século XX: Prática pedagógica extra-escolar*. Interfaces Científicas – Educação, Aracaju. v.01 n.03, p. 33-71. jun. 2013

RABELO, J. O; COSTA, M. O; MARTINS, B.T.de S. *Por uma educação Humanizada* In: A Educação Feminina no Brasil em meados do século XIX e início do século XX. Anais on-line ENFOPE 2015, 2015, p. 01-16.

ROCHA, H.H. P. *Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1995

\_\_\_\_\_. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene em São Paulo (1918-1925)*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ROCHA, H. P.; GONDRA, J. G *A escola e a produção de sujeitos higienizados* Florianópolis, Perspectiva. v.20, n.02, p.493-512, jul, 2002

SANT'ANNA, D. B. *Higiene e higienismo entre o Império e a República* In: PRIORE, M.D.; AMANTINO, M. (Org.) *História do corpo no Brasil* São Paulo: Editora Unesp, 2011 (p. 283-314)

\_\_\_\_\_. *O corpo na cidade e nas águas de São Paulo (1840-1910)* Projeto História de São Paulo, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Descobrir o corpo: uma história sem fim*. Rev. Educação e Realidade. nº25, Jul/Dez, 2000. p. 49-58.

SILVA, E. C. da; NERY, A.C.B., *O periódico Excelsior! (1911-1916) como ponto de*

*observação do campo de formação de professores*. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 26, p. 175-186, jul./dez. 2008.

SOARES, C. L., (Org) *Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas*. In: *Corpo e História*. São Paulo: Autores Associados, 2011

\_\_\_\_\_*O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930*. Dissertação de Mestrado. Pontífca Universidade Católica de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_*Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. 5ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

\_\_\_\_\_*Imagem da Educação no corpo; estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. C. de P. *A Educação Física Escolar/Saúde: O discurso médico no século XIX*. Rev. Brasil. Ciência Esporte. Campinas, v.25, n. 2, p. 97-112. Jan. 2004.

SILVA, Laís Marta da *Saberes Pedagógicos na Formação de Professores em São Paulo (1890-1920)* - 201f. Dissertação (Educação) Universidade Júlio de Mesquita, Marília, 2019.

SOBRINHO, A.S.de O., *São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade*. Sociologias, Porto Alegre, ano 15, no 32, jan./abr. 2013, p. 210-235.

Disponível:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/LJBz4P3sqLrM4ss4sNQJZSG/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA NETO, S., et al. *A formação do Profissional de Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX*. Rev. Bras. Ciência e Esporte. Campinas, v.25, n. 2, pp. 113-128, jan. 2004.

SOUZA, R.F. de., *A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira*. CEDES, v. 20 n.52. Campinas, nov. 2000.

SEVCENKO, N.; *Orfeu extático na Metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das letras, 1992

VIÑAO FRAGO, A. *A história das disciplinas escolares*. Revista Brasileira de História da Educação n° 18 set./dez. 2008. p. 173 -215.

WAENY, M..F.C; AZEVEDO, M.L.B., (2009) *A Psicologia Escolar e sua história*. Recuperado em: 20/02/2020, de CRP-SP:

<http://www.crp.org.br/memoria/educacional/default.aspx>

## FONTES

## Revista De Educação

ALMEIDA, Ramiro Alves de. *A arte na escola*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 152-157, ago. 1921.

ANDRADE, Thales C. de. *Do ensino da historia*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 46-48, maio. 1921.

BIANCO, Olívia. *Educação physica*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 110-112, ago. 1921.

BORCHERS, Walter G. *O fumo e seus efeitos*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 139-147, dez. 1922.

BRASIL, Dario. *O civismo pela historia*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 23-26, maio. 1921.

\_\_\_\_\_. *A ordem material e moral na escola*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 2, p.102-105, out. 1922.

*Correspondência infantil*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 2, p. 123-124, out. de 1922.

CREM, Pedro. *A nossa prosódia*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 105-109, ago. 1921.

*Dias do livro e da carta*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 184-185, dez. 1922.

FAUSTINO, Honorato. *Assistencia dentaria escolar*. Revista de Educação. Piracicaba, v. I, no1, p.3-7, mai. de 1921.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Activo nas Escolas Normaes e Complementares*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 67-72, ago. 1921.

\_\_\_\_\_. *Hymno da colheita*. Revista de Educaçã., Piracicaba, v. II, no 1, p. 61-65, maio. 1922.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil (I)*. Revista de Educação, Piracicaba, v.II, no 2, p.106-110, out.1922.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil (II)*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 165-167, dez.1922.

F, H. *Brinquedo do trigo*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 158-160, ago. 1922.

\_\_\_\_\_. *Bemdigo a escola*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 171-174, dez. 1922.

GONÇALVES, Arthur C. *Em Torno da Hygene Escolar*. Revista de Educação, Piracicaba, v.I, no 2, p. 144-151, ago. 1921.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Estudo da atenção escolar*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no2, p.73- 100, ago. 1921.

\_\_\_\_\_. *Prática pedagógica*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 1, p. 50-60, mai. 1922.

LOZANO, Fabiano. *A música nas escolas*. Revista de Educação. Piracicaba, v. I, no 2, p.119- 122, ago. de 1921.

MELLO, Pedro de. *Literatura infantil*. Revista de Educação. Piracicaba, v. I, no 1, p. 36-39, mai. de 1921.

\_\_\_\_\_. *A unificação das escolas normaes*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 128- 134, ago. 1921.

\_\_\_\_\_. *7 de Setembro de 1922*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 2, p. 111-115, out. de 1922.

\_\_\_\_\_. *Formas de Governo*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 168-170, dez. 1922.

*Mensagens entre estudantes*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 2, p. 125-129, out. 1922.

MORAES, Elvira de. *Educação visual e o desenho*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 53-60, maio. 1921.

MENNUCCI, Sud. *Um jubileu*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 1, p. 21-29, maio.1922.

\_\_\_\_\_. *O ensino particular e o nacionalismo*. Revista de Educação, Piracicaba, v.II, no 2, p.67-77, out. 1922.

*Movimento escolar*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 64, maio. 1921.

*Museu escolar*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 61-63, maio. 1921.

SANTOS, Joaquim da Silveira. *Pela cultura do vernáculo (I)*. Revista de Educação, Piracicaba,v. I, no 1, p. 27-32, maio.1921.

\_\_\_\_\_. *Pela cultura do vernáculo (II)*. Revista de Educaçã, Piracicaba, v. I, no 2, p. 113-118, ago. 1921

\_\_\_\_\_. *O dialecto paulista*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 2, p. 116-122, out.1922.

SILVA, Joaquim. *Discurso*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 155-161, dez.1922.

SILVA, Tácito Carvalho e. *Degradação da prole*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 131-135, dez. 1922.

SODERO, Carlos Martins. *Hygiene popular (I)*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p.16-18, maio. 1921.

\_\_\_\_\_. *Hygiene popular (II)*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 101-104, ago.1921.

\_\_\_\_\_. *Hygiene popular (III)*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 1, p. 15-20, maio.1922.

\_\_\_\_\_. *A vida rural e a hygiene*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 148-154, dez.1922.

TOLEDO, João de. *O ensino do desenho nas escolas normais*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 2, p. 123-127, ago. 1921.

VEIGA, Antonio. *Um novo trabalho manual*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 19-22, maio. 1921.

\_\_\_\_\_. *O trabalho manual e o ensino intuitivo*. Revista de Educação, Piracicaba, v. I, no 1, p. 135-139, ago. 1921.

\_\_\_\_\_. *A escola moderna*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 2, p. 82-87, out. 1922.

\_\_\_\_\_. *A utilidade da carta*. Revista de Educação, Piracicaba, v. II, no 3, p. 180-183, dez. 1922.

### **Revista da Escola Normal de São Carlos**

ANDRADE, Astor Dias de. *A medicina escolar e o futuro da nossa nacionalidade*. Revista da Escola Normal de São Carlos. São Carlos. Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p. 41-49, dez., 1917

ARAÚJO, Elisiário de. *Instituições Patrióticas*. Revista da Escola Normal de São Carlos. São Carlos. Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p. 93-107, dez., 1917.

\_\_\_\_\_. *A letra do Hino Nacional*. Revista da Escola Normal de São Carlos. São Carlos. Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n.10, p. 25-27, jun., 1921.

CALEIRO, Waldomiro. *Tipos brasileiros; a alma nacional*. Revista da Escola Normal de São Carlos. São Carlos. Número Especial. Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p.22-29, dez., 1917.

CAMARGO, Teodorico de. *O problema do urbanismo no Brasil e a volta aos campos*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, dez., 1917.

*EDITORIAL*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n.1, p.1, nov. 1916.

FALCO, Rafael. *Fim do desenho nas escolas primárias e normais*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n. 8, p. 86-94, jun. 1920.

\_\_\_\_\_. *Como deve ser a sala de desenho?* Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do corpo Docente, ano 1, n. 1, p. 13-17. nov. 1916.

\_\_\_\_\_. *O desenho nas Escolas Normais*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 11, p.55-63, dez., 1921.

FREITAS, Afonso A. de. *A imprensa periódica de São Paulo*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, São Paulo, v. 9, 1915.

KUHLMANN, Guilherme. *O ensino em S. Paulo*. Uma entrevista com o prof. Guilherme Kuhlmann. Diretor Geral da Instrução Pública do Estado. Revista Nacional, São Paulo, out. 1923.

LEME, Ezequiel de Moraes. *Pela Pátria*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n.2, p.13-17, jun., 1917a.115

\_\_\_\_\_. *Campos Salles e o civismo*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 3, n.5, p. 80-88, dez., 1918.

\_\_\_\_\_. *A Geografia e seu ensino*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.7, p. 22-25, dez., 1919b.

\_\_\_\_\_. *Questões do ensino*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 10, p.13-17, jun, 1921.

MEDICI, Atugasmin. *Mestres e Soldados*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p.84-92, dez., 1917.

NATIVIDADE, Mario. *Discurso pronunciado na festa inaugural da Sociedade de Estudos e Conferencias, no dia 9 de setembro de 1916*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n.2, p.13-17, jun., 1917.

NÓBREGA, Arthur Raggio. *Ruy Barbosa*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 3, n.5, p.134-148, dez., 1918.

OLIVEIRA, Mariano de. *Culto á Bandeira*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p.134-148, dez., 1917.

\_\_\_\_\_. *Escolas Complementares*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 11, p. 3-6, dez., 1921.

PONTES, Sebastião Paulo de Toledo. *21 de abril: discurso proferido no anfiteatro da Escola Normal -1920*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.8, p.72-81, jun., 1920.

PROENÇA, Antonio Firmino. *O estudo da natureza nas classes primárias: ligeiras considerações a respeito do assunto*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n. 1, p.24-26, nov., 1916.

\_\_\_\_\_. *Método didático*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n. 2, p. 25-26, jun. 1917.

\_\_\_\_\_. *A escola e a caserna*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.8, p. 63-70, jun., 1920a.

\_\_\_\_\_. *A mosca*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 7, n. 12, p. 65-71, dez. 1922a.

\_\_\_\_\_. *Lições de Aritmética*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 8, n. 13, p. 54-59, dez. 1923.

\_\_\_\_\_. *Ensino primário*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, n. 4, p. 47-56, jun. 1918.

\_\_\_\_\_. *Ensino primário*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.7, p. 63-69, dez., 1919.

\_\_\_\_\_. *Ensino primário*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.8, p. 97-107, jun., 1920b.

\_\_\_\_\_. *Métodos de ensino elementar*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 7, n. 12, p. 72-73, jun. 1922.

RAMOS, Duílio. *Como realizar a prática de ensino?* Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 7, n.12, p.53-60, dez., 1922.

SALLES, Dagoberto. *A vida de um brasileiro, que é uma lição de civismo (Campos Salles)*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p. 50-61, dez., 1917.

\_\_\_\_\_. *A moral cívica*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, Ano 3, n.5, p. 69-79, dez., 1918.

SILVEIRA, Carlos da. *As Escolas Normais no Estado de S. Paulo*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n.1, p.1-13, nov., 1916.

\_\_\_\_\_. *História da Pedagogia*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n.2, p.10-13, jun., 1917a.



\_\_\_\_\_. *A língua pátria e a unidade nacional*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p.62-76, dez., 1917.

\_\_\_\_\_. *Culto cívico: conferência realizada no Politeama de Araraquara, no dia 7 de setembro de 1918, por incumbência da Liga Nacionalista*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.7, p.3-21, dez., 1919.

\_\_\_\_\_. *História da Instrução e da educação no Brasil*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, n.4, p. 3-11, jun., 1918.

\_\_\_\_\_. *História da Instrução e da educação no Brasil - II*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 3, n.5, p. 3-30, dez., 1918.

\_\_\_\_\_. *História da Instrução e da educação no Brasil - Conclusão*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 3, n.6, p.13-32, jun., 1919.

\_\_\_\_\_. *Questões de Ensino Normal*. In: Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.8, p. 32-57, jun., 1920.

\_\_\_\_\_. *Luiz Alves de Lima e Silva (culto cívico)* Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 5, n.9, p. 7-32, nov., 1920.

\_\_\_\_\_. *Do papel educativo da escola primária*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 11, p.7-21, dez., 1921.

TOLEDO, João Augusto de. *Evolução e Pedagogia*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 1, n.2, p.1-10, dez., 1917.

\_\_\_\_\_. *A escola brasileira*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 2, n.3, p.77-83, dez., 1917.

\_\_\_\_\_. *Hereditariedade e educação*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, n.4, jun., p.12-24, 1918.

\_\_\_\_\_. *Nossa gente - notas pedagógicas para meus alunos*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 3, n.5, jun., p.31-42, 1918.

\_\_\_\_\_. *Aprendizado ativo*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 3, n. 6, p. 37-54, jun. 1919.

\_\_\_\_\_. *Aprendizado ativo II*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n. 7, p. 30-48, dez. 1919.

\_\_\_\_\_. *Os ideais nacionais e as escolas elementares*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 4, n.8, p.3-20, jun., 1920.

\_\_\_\_\_. *Bases para a elaboração e execução de um programa de História em nossas escolas primárias e normais*. Revista da Escola Normal de São Carlos. São Carlos. Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 5, n.9, p.33-49, nov., 1920.

\_\_\_\_\_. *D. Pedro II através do sentimento*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 10, p. 3-12, jun. 1921.

\_\_\_\_\_. *Introdução aos programas de Psicologia, Pedagogia e Metodologia das Escolas – Normais Paulistas*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 11, p. 64-70, dez., 1921.

VILHENA, Domingos de. *O escotismo como meio educativo*. Revista da Escola Normal de São Carlos, Propriedade e redação do Corpo Docente, ano 6, n. 10, p. 18-24, jun., 1921.

### **Revista Excelsior!**

RODRIGUES, João Lourenço. *O Barão do Rio Branco: o mestre de civismo*. Excelsior!. São Carlos: Typographia Aldina, ano 1, n. 2, p. 07-12, 22 mar. 1912.

AZEVEDO, Manoel de Mattos. *Um redivivo (soneto)*. Excelsior! São Carlos: Typographia Aldina, ano 1, n. 2, p. 13, 22 mar. 1912.

CESAR, Carolina. *Rio Branco*. Excelsior! São Carlos: Typographia Aldina, ano 1, n. 2, p. 21, 22 mar. 1912.

CUNHA, Euclides da. *O valor de um symbolo*. Excelsior! São Carlos: Typographia Aldina, ano 2, n. 5, p. 3-4, 15 nov. 1913.

RODRIGUES, João Lourenço. *O Barão do Rio Branco: o mestre de civismo*. Excelsior! São Carlos: Typographia Aldina, ano 1, n. 2, p. 07-12, 22 mar. 1912.

SAMPAIO, José Ferraz, *Importância na educação*. Excelsior! São Carlos: Typographia Aldina, ano 2, n. 5, p. 15-16. nov. 1913.

### **DECRETOS/LEIS**

SÃO PAULO (Estado). Lei no 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a Instrução pública do Estado. Diário Oficial, 15/09/1892, p. 4101. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/64173> . Acesso em: 10/02/2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto no 2025, de 29 de março de 1911. Converte as atuais escolas complementares do estado em escolas normais primárias e dá-lhes regulamento. Diário Oficial, 30/03/1911, p. 1332. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=135390>. Acesso em: 25/02/2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Diário Oficial, 11/12/1920, p. 7657. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/65983> . Acesso em: 25/03/2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto no 3.356, de 31 de maio de 1921. Reforma a instrução pública do Estado. Diário Oficial, 11/12/1920, p. 7657. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html> . Acesso em: 27/03/2022.

SÃO PAULO (Estado) Decreto no 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. São Paulo, 1890. Diário Oficial, 20/11/1890 p. 30. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755> . Acessado em: 27/03/2022.

SÃO PAULO (Estado) Decreto no 2.367, de 14 de abril de 1913. Aprova o regulamento das Escolas Normais de cursos Secundário e Escolas Anexas. São Paulo, 1913. Diário Oficial, 14/04/1913. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1913/decreto-2367-14.04.1913.html> Acessado em: 28/03/2022.

## ANUÁRIOS DE ENSINO

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Augusto Siqueira & C. 1907-1908

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Siqueira, Salle & C. 1908-1909

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial 1909-1910

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Siqueira, Nagel & C. 1910-1911

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Siqueira Nagel & C. 1911-1912

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Siqueira 1913

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Siqueira 1914

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Augusto Siqueira & C. 1915

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial 1917

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Augusto Siqueira & C. 1918

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Augusto Siqueira & C. 1919

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia (sem identificação) 1920-1921

\_\_\_\_\_. Anuário do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia (sem identificação) 1922

### **PROGRAMAS DE ENSINO**

Programma das Escolas Normais Secundárias do Estado de São Paulo. Typ. Do “Diário Oficial”, 1916.

Programma das Escolas Normaes e Complementares. São Paulo. Typ. Ideal – Heitor L. Canton, 1921.