UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

EDUARDO MOSNA XAVIER

A relação entre o Esporte e a Ginástica para a prática do “dá a bola e deixa jogar”: o papel do Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar.

São Paulo

2019

EDUARDO MOSNA XAVIER

A relação entre o Esporte e a Ginástica para a prática do “dá a bola e deixa jogar!”: o papel do Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar

Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “História da Educação e Historiografia”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof. Dra. Katiene Nogueira da Silva

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura: _____ Data ____/____/____

Catálogo na Publicação (CIP)

Serviço de Biblioteca e Documentação (SBD) da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

Xavier, Eduardo Mosna

A relação entre o Esporte e a Ginástica para a prática do “dá a bola e deixa jogar!”: o papel do Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar / Eduardo Mosna Xavier – São Paulo, 2019. 340 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katiene Nogueira da Silva

1. Introdução. 2. “Raça”, Gênero e a Bola: contextualizando o ambiente na Educação Física Escolar do Nacional Desenvolvimentismo. 3. O currículo de Educação Física Escolar no Nacional Desenvolvimentismo: conflitos entre a ginástica/calistenia e a esportivização. 4. O professor de Educação Física escolar no Nacional Desenvolvimentismo: similaridades nas políticas públicas de formação com o Estado Novo. 5. A Escola e a Educação Física escolar: a transição das áreas livres para as quadras durante o Nacional Desenvolvimentismo. Considerações. Referências.

Nome: Eduardo Mosna Xavier

Titulo: A relação entre esportes x ginástica e a prática do “dá a bola e deixa jogar!”: o papel do Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A minha querida e amada esposa, Nicole Franco Bellido Mosna, que suportou todas as agruras e vieses decorrentes desta tortuosa, porém gratificante, jornada durante meu doutoramento na Universidade de São Paulo.

Ao meu pequeno e precioso filho, Felipe Franco Mosna, luz da minha vida, que iluminou como um farol minha trilha pessoal e profissional nestes 4 anos.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Katiene Nogueira da Silva, pelos preciosos ensinamentos e pela elevada paciência pelas minhas falhas e pela resiliência em acreditar nas potencialidades deste futuro Doutor.

AGRADECIMENTOS

A minha família de Ribeirão Preto, nas pessoas de minha mãe, Ana Maria Mosna Xavier, minha irmã, Daniela Mosna Xavier, e minha pequena sobrinha, Catarina Mosna, eternas companheiras nessa jornada de quase 40 anos de vida.

A meu mestre na profissão e na vida, Prof. Dr. José Renato Nalini, que permitiu a oportunidade de convívio pessoal e laboral durante sua gestão como Presidente do Tribunal de Justiça de São Paulo (2014/15) e como Secretário Estadual da Educação de São Paulo (2016/18). De forma imerecida, tive a dádiva de enfrentar desafios, saborear conquista e lamentar frustrações ao lado deste grande homem!

Aos profissionais do Centro de Referência Mário Covas (CRE Mário Covas), especialmente à Prof. Maria Salles, por todo apoio e atenção destinados a esse doutorando entre os anos de 2016 e 2018, ofertando mais de 1.000 imagens sobre as aulas de Educação Física escolar. Sem as importantes contribuições desses profissionais não seria possível uma análise das imagens que, juntamente com os outros artefatos historiográficos disponibilizados nessa Tese, permitiram uma visão com maior cientificidade da disciplina no Nacional Desenvolvimentismo.

*Sob a **história**, a memória e o esquecimento.
Sob a **memória** e o esquecimento, a **vida**.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento.
Paul Ricoeur(2007)*

XAVIER EM. A relação entre o Esporte e a Ginástica para a prática do “dá a bola e deixa jogar”: o papel do Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

RESUMO

A disciplina de Educação Física escolar, oriunda na segunda metade do século XIX e incorporada ao currículo escolar em meados do século XX, sempre apresentou um variado repertório de conhecimentos nas áreas biológica (higienismo) e humana (jogos e formação esportiva), com forte influência de valores militares. Suas principais manifestações, ginástica e esporte, disputavam espaço de interesse entre estudantes, professores e gestores.

Durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964), políticas públicas desenvolvidas em 3 eixos basilares para a disciplina de Educação Física escolar (currículo, formação de professores e equipamentos escolares), interferiram decisivamente nas complexas e imbricadas relações entre a ginástica e o esporte, repercutindo diretamente para a crise de identidade que ainda caracteriza historicamente essa disciplina, antecipando a prática do “dá a bola e deixa jogar!” para a década de 1950 e contrariando os estudos historiográficos que nomeiam o Regime Militar como o principal responsável pelos problemas identitários da Educação Física escolar. Através da análise de fontes primárias (livros, artigos e imagens da época), fontes secundárias (documentos referentes ao período histórico estudado) e de legislações, com a utilização de recursos interpretativos da História Cultural, para analisar a sucessão de fatos que resultaram no panorama da Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo. A análise dos eixos de estudos permitiu concluir que, durante os anos de 1946 e 1964, a Educação física escolar permitiu a convivência mútua e complexa da ginástica /calistenia (método em processo de decadência) com os esportes (ascensão do Método Desportivo Generalizado), permitindo a preparação de um cenário que culminaria com a proliferação das práticas esportivas durante o Regime Militar, marcando o Nacional Desenvolvimentismo como o momento histórico que originou prática “dá a bola e deixa jogar”

Palavras-chave: Educação Física escolar, Ginástica, Esportes, Nacional Desenvolvimentismo, Regime Militar.

XAVIER EM. The relationship between Sport and Gymnastics for the practice of "give the ball and let it play!": The role of Brazilian National Developmentalism (1946 to 1964) in the crisis of identity of Physical School Education. São Paulo: Faculty of Education, University of São Paulo, 2019.

ABSTRACT

The School Physical Education discipline, which originated in the second half of the 19th century and was incorporated into the school curriculum in the middle of the 20th century, has always presented a varied repertoire of knowledge in the biological (hygiene) and human (games and sports training) areas, with a strong influence of military values. Its main manifestations, gymnastics and sport, disputed space of interest between students, teachers and managers. During the Brazilian National Developmentalism (1946 to 1964), public policies developed in three basic axes for the discipline of Physical School Education (curriculum, teacher training and school equipment), have interfered decisively in the complex and interwoven relations between gymnastics and sport, directly affecting the identity crisis that still characterizes this discipline historically, anticipating the practice of "give the ball and let play!" for the 1950s and contrary to the historiographic studies that name the Military Regime as the main responsible for the identity problems of the Physical school education. Through the analysis of primary sources (books, articles and images of the time), secondary sources (documents referring to the historical period studied) and of legislations, with the use of interpretative resources of Cultural History, to analyze the succession of facts that resulted in the panorama of Physical School Education during National Developmentalism. The analysis of the study axes allowed to conclude that, during the years of 1946 and 1964, the school Physical Education allowed the mutual and complex coexistence of gymnastics / calisthenics (method in process of decay) with sports (ascension of the Generalized Sports Method), allowing the preparation of a scenario that would culminate with the proliferation of sports practices during the Military Regime, marking the National Developmentalism as the historical moment that gave rise to practice "give the ball and let it play"

Key Words: School Physical Education, Gymnastics, Sports, National Developmentalism, Military Regime

XAVIER EM. La relación entre el Deporte y la Gimnasia para la práctica del "¡da la pelota y deja jugar!": El papel del Nacional Desarrollismo brasileño (1946 a 1964) en la crisis de identidad de la Educación Física escolar. São Paulo: Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, 2019.

RESUMEN

La disciplina de Educación Física Escolar, que se originó en la segunda mitad del siglo XIX y se incorporó al currículo escolar a mediados del siglo XX, siempre ha presentado un variado repertorio de conocimientos en las áreas biológica (higiene) y humana (juegos y entrenamiento deportivo), con una fuerte influencia de los valores militares. Sus principales manifestaciones, la gimnasia y el deporte, disputaron espacios de interés entre alumnos, profesores y directivos.

Durante el Desarrollo Nacionalista Brasileño (1946 a 1964), las políticas públicas desarrolladas en tres ejes básicos para la disciplina de la Educación Física Escolar (currículo, capacitación docente y equipamiento escolar), han interferido de manera decisiva en las complejas e interrelacionadas relaciones entre gimnasia y deporte, afectando directamente a la crisis de identidad que todavía caracteriza a esta disciplina históricamente, anticipando la práctica de "dar el balón y dejar jugar" para la década de 1950 y en contra de los estudios historiográficos que nombran al Régimen Militar como el principal responsable de los problemas de identidad de Educación física escolar. A través del análisis de fuentes primarias (libros, artículos e imágenes de la época), fuentes secundarias (documentos referentes al período histórico estudiado) y de las legislaciones, con el uso de recursos interpretativos de Historia Cultural, para analizar la sucesión de hechos que dieron lugar al panorama de la educación escolar física durante el desarrollismo nacional. El análisis de los ejes de estudio permitió concluir que, durante los años 1946 y 1964, la escuela de Educación Física permitió la convivencia mutua y compleja de gimnasia / calistenia (método en proceso de decaimiento) con el deporte (ascensión del Método de Deportes Generalizados). permitiendo la preparación de un escenario que culminaría con la proliferación de prácticas deportivas durante el Régimen Militar, marcando el Desarrollo Nacionalista como el momento histórico que dio lugar a la práctica "¡da el balón y déjalo jugar!"

Palabras clave: educación física escolar, gimnasia, deportes, desarrollismo nacional, régimen militar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Nº	Descrição	Pág.
Figura 1	<u>Aula de ginástica (garotos) e calistenia (garotas), na Escola Caetano de Campos, em São Paulo/SP, em 1906</u>	30
Figura 2	<u>Aula de ginástica, seção masculina do grupo escolar Francisco Glicério, década de 1900</u>	33
Figura 3	<u>Aula de ginástica e calistenia, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo/SP, em 1901</u>	35
Figura 4	<u>Alunas posando após jogo de basquete na Escola Caetano de Campos, em 1926</u>	39
Figura 5	<u>Matéria Sobre Certame de Cultura Física (10/9/1929)</u>	63
Figura 6	<u>Sinopse de distribuição de disciplinas para a formação de Professor Normalista em 1922</u>	66
Figura 7	<u>Quantidade de publicações sobre o tema “Educação Física” no Jornal “O Estado de São Paulo” (1870 a 2010)</u>	98
Figura 8	<u>Capa do livro “Da Educação Física”, de Fernando de Azevedo</u>	115
Figura 9	<u>Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Caetano de Campos (1933)</u>	117
Figura 10	<u>Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Caetano de Campos (1963)</u>	119
Figura 11	<u>Aula de Educação Física escolar para meninos na Escola Estadual Campos Salles, em Ribeirão Preto/SP (1951)</u>	120
Figura 12	<u>Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Álvaro Guião (São Carlos/SP, 1954)</u>	122
Figura 13	<u>Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Estadual Orozimbo Maia (1924)</u>	124
Figura 14	<u>Aula de Educação Física escola no Grupo Escolar Francisco Glicério, Campinas/SP (1956)</u>	126
Figura 15	<u>Recreação em aula de Educação Física escolar no Escola Guatemala, no, Rio de Janeiro/RJ</u>	129
Figura 16	<u>Turma de alunas do Grupo Escolar Orozimbo Maia</u>	131
Figura 17	<u>Estudantes do Colégio São Luís, em Itu, praticando jogo com bola, em 1874</u>	133
Figura 18	<u>Estudantes do Colégio Nacional, em Itu, praticando ginástica com tacos, em 1909</u>	134
Figura 19	<u>Extrato da publicação em Diário Oficial da 1ª Educação dos Jogos Escolares</u>	136
Figura 20	<u>Aula de Educação Física escolar no Colégio Dom Barreto, Campinas/SP</u>	138
Figura 21	<u>Taxa de alfabetização no Brasil (1940)</u>	147
Figura 22	<u>Evolução da Taxa de alfabetização no Brasil (1941 a 1951)</u>	148
Figura 23	<u>Classificação dos temas de composição do livro “A Educação e a Crise Brasileira” (1955)</u>	153
Figura 24	<u>Matrícula efetiva, frequência média e aprovações em geral entre 1945 e 1949.</u>	154
Figura 25	<u>Conclusões de curso no ensino primário entre 1945 e 1949</u>	155
Figura 26	<u>Orçamento para o ensino Primário e Profissionalizante em 1946</u>	156

Figura 27	<u>Aula de Judô no Colégio São Bento (1951)</u>	162
Figura 28	<u>Aulas de Educação Física escolar primária na escola Estadual Cid de Oliveira Leite, Ribeirão Preto/SP (1924)</u>	165
Figura 29	<u>Aulas de Educação Física na Escola Estadual São Paulo, (1929)</u>	167
Figura 30	<u>Aulas de Educação Física escolar primária em Santo Antônio do Pinhal (1927)</u>	168
Figura 31	<u>Matrículas Escolares do Ensino Primário em 1940</u>	169
Figura 32	<u>Desfile da Juventude, em 14 de outubro de 1953</u>	171
Figura 33	<u>Desfile da Juventude, em 14 de outubro de 1954</u>	171
Figura 34	<u>Tabela de composição da população brasileira por sexo e grupo de idade em 1954</u>	172
Figura 35	<u>Aula de educação física, do Grupo Escolar Orozimbo Maia, na década de 1950</u>	179
Figura 36	<u>Time do “Glória”, da Escola Estadual São Paulo / São Paulo/SP (1964)</u>	185
Figura 37	<u>Mapa Vegetativo do Estado de São Paulo (1957)</u>	187
Figura 38	<u>Futebol por alunos do Colégio Santo Amaro, São Paulo/SP</u>	189
Figura 39	<u>Festa da Educação física do Colégio Visconde de Porto Seguro (11 de junho de 1961)</u>	190
Figura 40	<u>Trecho do Relatório da Delegacia Regional de Ensino da Cidade de São Paulo (1943, p. 12)</u>	196
Figura 41	<u>Aula de Educação Física escolar masculina na Escola Estadual Cid de Oliveira Leite, Ribeirão Preto/SP</u>	198
Figura 42	<u>Aula de Educação Física escolar masculina no Colégio Santo Américo, São Paulo/SP</u>	202
Figura 43	<u>Dinâmica de Basquetebol na Escola Estadual São Paulo (1958)</u>	205
Figura 44	<u>Alunas praticando calistenia em 1956</u>	209
Figura 45	<u>Estudantes marchando em aquecimento de aula de Educação Física na Escola Estadual Caetano de Campos (1959)</u>	210
Figura 46	<u>Modelo de Certificado de Educação Física em 1956</u>	211
Figura 47	<u>Dados docentes em 1941</u>	225
Figura 48	<u>Distribuição do Quadro Docente de Formação de Professores Normalistas em 1922</u>	227
Figura 49	<u>Matrículas por especialidades na Escola Normalista do Distrito Federal (Rio de Janeiro/RJ), em 1943</u>	231
Figura 50	<u>Capa do Caderno de Auguste Listello na 1ª Jornada de educação Física de Minas Gerais (1956)</u>	241
Figura 51	<u>Jogo de Voleibol na Escola Normal Caetano de Campos (1963)</u>	242
Figura 52	<u>Nota sobre reconhecimento da Escola superior de Educação física (16/6/1940)</u>	248
Figura 53	<u>Aula de Voleibol na Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>	258
Figura 54	<u>Fachada da Escola Normal de São Paulo em 1894</u>	262
Figura 55	<u>Planta baixa da Escola Normal de São Paulo em 1894</u>	263
Figura 56	<u>Desenho Esquemático de um Ginásio Esportivo Escolar (1955)</u>	267

Figura 57	<u>Unidades Escolares brasileiras entre 1945 e 1949</u>	272
Figura 58	<u>Desenho Esquemático do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (BA)</u>	285
Figura 59	<u>Dados de pesquisa sobre recintos Escolares (1960)</u>	291
Figura 60	<u>Construção de quadra escolar no Colégio Dom Barreto, Campinas/SP</u>	292
Figura 61	<u>Partida de Basquete na Escola Estadual Ministro Costa Manso, São Paulo/SP (1959)</u>	293
Figura 62	<u>Aula de Educação Física escolar para estudantes da Escola Estadual Marquês de São Vicente, Santos/SP</u>	294
Figura 63	<u>Propostas de atividades de preparação para as aulas de Educação Física escolar</u>	295
Figura 64	<u>Cartaz de Saúde e Qualidade de Vida na Escola Guatemala – São Paulo (1961)</u>	307

LISTA DE TABELAS

Nº	Descrição	Pág.
Tabela 1	<u>Correntes pedagógicas de Educação Física escolar (metade do Sec. XIX até 1970)</u>	45
Tabela 2	<u>Leis Federais e Estaduais com repercussão na Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo</u>	49
Tabela 3	<u>Leis Estaduais de destaque na Educação Física escolar paulista durante o Nacional Desenvolvimentismo</u>	52
Tabela 4	<u>Levantamento bibliográfico sobre os eixos “educação física escolar”, “currículo de educação física escolar”, “formação de professores de Educação Física” e “Nacional Desenvolvimentismo”</u>	52
Tabela 5	<u>Livros de autoria de Anísio Teixeira</u>	64
Tabela 6	<u>Títulos e páginas das obras “Educação Física e Sociedade”, destinadas à história da disciplina</u>	69
Tabela 7	<u>Síntese da Educação Física no Brasil, entre 1946 e 1968</u>	69
Tabela 8	<u>Artigos de Educação Física escolar na RBEP (1946 a 1964)</u>	78
Tabela 9	<u>Classificação qualitativa das fontes de pesquisa</u>	80
Tabela 10	<u>Classificação quantitativa das fontes de pesquisa</u>	93
Tabela 11	<u>Matrículas no Ensino Primário no Brasil</u>	169
Tabela 12	<u>Publicações sobre jogos no ensino primário entre 1955 e 1964</u>	181
Tabela 13	<u>Quatro pontos diretores do MDG</u>	203
Tabela 14	<u>Censo Escolar Secundário brasileiro em 1956</u>	206
Tabela 15	<u>Episódios históricos da formação de professores de Educação Física Escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo</u>	223
Tabela 16	<u>Origem de profissionais formados em Educação Física entre 1940 e 1945</u>	224
Tabela 17	<u>Criação de Cursos Superiores de Educação Física entre 1940 e 1945</u>	249
Tabela 18	<u>Distribuição curricular dos conteúdos de escolas de ginástica na disciplina Metodologia de Educação Física e dos Desportos, na ENEFD (1951)</u>	252
Tabela 19	<u>Quadro comparativo de Educação Física Geral Masculina e Feminina na ENEFD (1951)</u>	253
Tabela 20	<u>Análise comparativa entre população e número de escolas entre 1946 e 1964</u>	280
Tabela 21	<u>Escolas Públicas e Quadras Esportivas entre 1860 e 1945</u>	282
Tabela 22	<u>Escolas Públicas e Quadras Esportivas entre 1946 e 1964</u>	282
Tabela 23	<u>Análise comparativa entre população e número de escolas entre 1946 e 1964</u>	281
Tabela 24	<u>Espaços Escolares para a prática de Educação Física nas Escolas Estaduais de São Paulo construídas em 1960 e 1971</u>	289

LISTA DE ABREVIATURAS

<u>ABE</u>	Associação Brasileira de Educação
<u>ACM/SP</u>	Associação Cristã de Moços de São Paulo
<u>CBD</u>	Confederação Brasileira de Desportes
<u>CALDEME</u>	Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino
<u>CEF's</u>	Centros de Educação Física
<u>CF</u>	Constituição Federal
<u>CRE Mário Covas</u>	Centro de Referência Mário Covas
<u>CSN</u>	Conselho de Segurança Nacional
<u>DE</u>	Diretoria de Ensino
<u>DEF</u>	Departamento de Educação Física
<u>DEFE</u>	Divisão de Educação Física e Esportes
<u>DEM</u>	Departamento de Educação da Mocidade
<u>DIP</u>	Departamento de Inquéritos Policiais
<u>DOP</u>	Departamento de Obras Públicas
<u>EACH</u>	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
<u>EEFEx</u>	Escola de Educação Física do Exército
<u>EEFMG</u>	Escola de Educação Física de Minas Gerais
<u>ENEFD</u>	Escola Nacional de Educação Física
<u>FEUSP</u>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<u>FDE/SP</u>	Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo
<u>GV-CPDOC</u>	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas
<u>IPESP</u>	Instituto de Previdência do Estado de São Paulo
<u>IPM</u>	Inquérito Policial Militar
<u>INEP</u>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<u>ISEB</u>	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
<u>IBGE</u>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<u>LDB</u>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<u>ME</u>	Ministério da Educação
<u>MES</u>	Ministério de Educação e Saúde

<u>MEC</u>	Ministério de Educação e Cultura
<u>MDG</u>	Método Desportivo Generalizado
<u>PDA</u>	Plano Diretor de Ação
<u>RBE</u>	Revista Brasileira de Estatística
<u>RBEP</u>	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
<u>RPEF</u>	Revista Paulista de Educação Física
<u>SEE/SP</u>	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
<u>SESC</u>	Serviço Social do Comércio
<u>SESI</u>	Serviço Social da Indústria
<u>USP</u>	Universidade de São Paulo

ÍNDICE

Assunto	Pág.
<u>Apresentação</u>	18
<u>1. Introdução</u>	25
1.1 A Ginástica, o Esporte e a Educação Física escolar.....	25
1.2 Questão.....	60
1.3 Hipóteses.....	61
1.4 Objetivos.....	62
1.5 Justificativa.....	62
1.6 Modos de produção do trabalho.....	75
<u>2. “Raça”, Gênero e a Bola: contextualizando o ambiente na Educação Física Escolar do Nacional Desenvolvimentismo</u>	96
2.1. Os esportes: estratégias de jogo-aprendizagem ou aprendizagem-jogo.....	99
2.2 As diferenças de “raças” e gêneros na Educação Física escolar.....	112
2.3. A Bola e a Educação Física Escolar.....	131
<u>3. O currículo de Educação Física escolar no Nacional Desenvolvimentismo: conflitos entre a ginástica/calistenia e a esportivização</u>	140
3.1 O ensino primário no Nacional Desenvolvimentismo: a interferência da “Juventude Brasileira” e dos desfiles cívicos na Educação Física escolar.....	162
3.2 A formação ginásial e colegial no Nacional Desenvolvimentismo: padronização visual e a esportivização precoce pelo MDG	193
<u>4. O professor de Educação Física escolar no Nacional Desenvolvimentismo: similaridades nas políticas públicas de formação com o Estado Novo</u>	216
4.1 A expansão da docência primária especializada e a persistência dicotômica de ginástica x esportes: espectros da formação do professor normalista no Nacional Desenvolvimentismo.....	227
4.2 A hegemonia curricular na preparação e especialização esportiva: a formação universitária no Nacional Desenvolvimentismo.....	244
<u>5. A Escola e a Educação Física escolar: a transição das áreas livres para as quadras durante o Nacional Desenvolvimentismo</u>	260
5.1 Escolas Monumento x Escolas Funcionalistas: os conflitos da modelagem escolar no Nacional Desenvolvimentismo e os reflexos para os espaços de Educação Física escolar.....	266
5.2 Os ginásios e as quadras de Educação Física escolar: os reflexos da “Escola-Parque” e do modelo norte-americano nas construções.....	276
<u>Considerações Finais</u>	297
<u>Referências</u>	311
Anexo 1: Relação de obras e artigos consultados e não incorporados na Tese.....	328
Anexo 2: Dissertações e Teses sobre o eixo “Educação Física escolar, “formação e professores de Educação Física”.....	330
Anexo 3 Formação de Professores Universitários:.....	335
Anexo 4: Formulário Q - 2.07.01: Locais destinados à prática de Esportes (informações relativas ao ano de 1957):.....	339
Anexo 5: Planilha de Levantamento de Faculdades e Instituições de Quarto Nível de ensino (Superior) em 1952.....	340

Apresentação

A disciplina de Educação Física escolar sempre me causou certo grau de perplexidade. Como estudante, considerava-a como uma de minhas favoritas. Entretanto, sempre presenciei certa desvalorização no ambiente escolar. Compartilhando a análise de Suraya Cristina Darido (2003), o meu interesse, como aluno era similar à maioria dos discentes:

(...) em pesquisa realizada anteriormente, verificamos que a **Educação Física é a disciplina preferida de mais de 50% dos alunos da escola**, inclusive dos alunos do Ensino Fundamental. Para os **alunos do Ensino Médio, esse número fica em torno de 40%**. Esses dados mostram que talvez a escola não esteja aproveitando essas expectativas dos alunos na escola (DARIDO, 2003, p. 35, grifo nosso).

Tal interrogação conduziu, em minha formação universitária, á questionar não apenas a origem dessa desvalorização como, também, apontar possíveis causas e consequências históricas nesse processo. Conforme será apresentado, os caminhos de desenvolvimento deste autor, como pesquisador, conduziram-no á levar esses questionamentos para a análise historiográfica durante o Nacional Desenvolvimentismo Brasileiro (período historicamente alocado entre 1946 e 1964).

Nesse período, a Educação Física escolar é reconhecida, historiograficamente, apenas por alguns episódios históricos. Entre eles, a discussão e promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que tornou obrigatória esta disciplina para todo o ensino primário e secundário, e a expansão do Método Desportivo Generalizado (MDG), durante a década de 1950. A própria contextualização histórica desta disciplina, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1996, apontou tal diagnóstico:

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada **a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio**. A partir daí o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. **O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado**, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 20, grifo nosso).

Reconhecer historicamente um lapso temporal exclusivamente por discussões legislativas, sem subsídios sobre concepções teóricas e práticas da disciplina, conduziu

ao reconhecimento da Educação física escolar num eixo desconectado em comparação com o existente nas divisões da História Econômica, inserido o Nacional Desenvolvimentismo como continuidade do Estado Novo (1930 a 1945) ou como antecipação da ditadura Militar (1964 a 1986).

Tal questionamento se complexifica ainda mais quando percebemos a importância dessa disciplina na formação completa do ser humano num ambiente educacional. Já em 1990, a própria Secretaria Estadual da Educação, em sua regulamentação sobre o ensino de 1º grau, reconheceu todos os benefícios (ainda subutilizados) que poderiam resultar da correta gestão da Educação Física escolar:

(...) respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a **gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea**, e gradativamente proporem tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento. (SÃO PAULO, 1990, p. 18, grifo nosso).

O conflito entre o esporte e a ginástica nas escolas, bem como o termo “dá a bola e deixa jogar”, utilizado no título deste trabalho, começou a ser construído desde a época da graduação em “Educação Física e Saúde”, cursada na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), de 2008 e 2011. Estudando o impacto da Educação Física escolar como disciplina da Educação Básica na década de 1950, alguns diagnósticos iniciais já sinalizavam, ao menos, diversas contradições. Dentre elas: a) excessivo aparelhamento esportivo nas escolas públicas, b) formação de professor com uma só especialização dentro do curso normal e c) um notório afastamento dos licenciados da docência em educação básica, pois foram concentrados nas áreas de pesquisa e formação em nível superior. A reincidência constante desse “*modus operandi*”, analisada superficialmente naquele trabalho de conclusão de curso, permitiu enquadrar o que chamo de “dá a bola e deixa jogar”, como uma “prática” que, segundo Michel de Certeau na obra *A invenção do cotidiano*, seria uma miscelânea de fatores combinados que resultariam em procedimentos particulares e específicos para um determinado “*locus*”, permitindo a “manipulação técnica” de sua prática pelos atores sociais envolvidos (nesse caso, os professores de Educação Física escolar):

As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como a dos procedimentos. **São esquemas de operações e manipulações técnicas.** (...) Maneiras de **balizar uma tecnicidade de tipo particular** e, ao mesmo tempo, situar o seu estudo em uma geografia atual de pesquisa (CERTEAU, 1998, p. 109, grifo nosso).

Como graduando em Educação Física e Saúde, a própria existência dessa disciplina na área escolar era amplamente questionada e discutida durante o Curso, até mesmo durante o movimento de ampliação das pedagogias de aprendizagem, na década de 1980, perpassando pelas indagações ocorridas na fase de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1988. Valter Bracht, em 2001, sintetizou na passagem abaixo a verdadeira “crise de identidade” que envolvia este campo de formação dentro da Escola:

Entendia eu ainda, à época, que o movimento crítico da Educação Física da década de 80, no afã de criticar o papel que ela cumpria naquelas circunstâncias, acabava por **negligenciar a reflexão sobre a própria necessidade ou pertinência da Educação Física no contexto de uma Pedagogia crítica**. Com o debate em torno da LDB (1988-1996), confirmou-se a suspeita: **a Educação Física ficou ameaçada de simples supressão**. Em função de certa reação (ou por outras razões que não tenho elementos para avaliar aqui), a Educação Física acabou sendo definida na LDB como componente curricular (obrigatório). Ficam dúvidas, no entanto, se o texto legal reflete um consenso mínimo, um reconhecimento público da sua importância educacional ou, então, se ela efetivamente possui um lugar, seja num projeto conservador, seja num projeto progressista de educação para o Brasil. Se o texto legal reflete o reconhecimento público de sua importância, não é possível decidir aqui. O que fica evidente, no entanto, **é a dificuldade que mostram os segmentos mais envolvidos com a questão da Educação Física curricular para justificar sua presença na escola**. Como mostram nossas pesquisas, **os argumentos listados são de caracteres genéricos, às vezes contraditórios e inconsistentes** (BRACHT, 2001, p. 68, grifo nosso).

Durante o mestrado em Mudança Social e Participação Política, realizado também na EACH, entre 2011 e 2013, foram analisadas as políticas públicas de lazer e recreação no período, enfatizando medidas de caráter generalista, como as “praças de esporte”, instituídas pelo Presidente Dutra através do Decreto-lei N° 9.912, de 17 de setembro de 1946, medida está potencializada pela Lei N° 4.240, de 28 de novembro de 1949, que desapropriou locais abandonados para a construção desses espaços. O Governo Federal empenhou-se para usar a prática desportiva nesses locais recreativos, sobretudo, enfatizando a participação de crianças e adolescentes.

A materialização dos espaços esportivos para a prática de crianças e adolescentes, na realidade nacional, apenas se concretizou em 22 de dezembro de 1958, através da Portaria N° 101, da Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação e Saúde (MES), criando as chamadas “praias de recreio”, espaços destinados para jogos e atividades físicas, especificamente para o público jovem, explorando áreas livres públicas, como praças e praias. Entretanto, causou estranheza a nítida falta de adesão dos estudantes, sendo a participação dos pais de maior incidência, despertando a atenção

para a necessidade de entender o motivo: já que a indiferença não se originou do seio familiar, qual seria sua causa? Como explicar a falta de participação infanto-juvenil nessas e em outras atividades esportivas? Como um período de pujança e protagonismo econômico e industrial poderia resultar numa geração jovem aparentemente “desinteressada”. Todos os questionamentos conduziam inexoravelmente para um espaço: a Escola!

O mestrado também se debruçou em analisar a participação do Sistema “S” nas políticas públicas de esporte e lazer durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro, sobretudo, pelo forte apelo do termo “Social”, gerando numa forte vinculação com a ordem político-institucional constituída à época, comum ao propósito específico de prestar serviços para uma parcela representativa da população das metrópoles (comerciantes e industriários). Nesse contexto, a participação direta dos seus sócios na elaboração das atividades e intervenções nos clubes administrados pelo Sistema “S” caberia ao núcleo composto pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e pelo Serviço Social do Comércio (SESC). Os filiados, em contrapartida, teriam o direito de usufruir das instalações e serviços, cabendo ao grupo de dirigentes (normalmente, formado por componentes bem-sucedidos da própria classe social envolvida com o Serviço em questão) a elaboração do Plano Diretor de Ação (PDA). Como resultado dessas relações, aviltou-se a hipótese destes espaços terem contribuído decisivamente para o abrupto crescimento da sindicalização de comerciantes e operários durante o Nacional Desenvolvimentismo e a participação maciça da família, garantindo a popularização do termo “social” pelos clubes e atividades elaboradas por esse Sistema. Tanto as atividades físicas quanto as lúdicas empregavam a interação entre familiares. Além disso, as Escolas do SESI/SESC ofertavam formação escolar diferenciada em relação à educação pública, sendo consideradas verdadeiras “ilhas de excelência” (estereótipo presente até a contemporaneidade).

As investigações iniciadas no projeto de doutorado na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) apontaram para outros diagnósticos, ainda fora do horizonte desse pesquisador, necessitando de uma ampla e profunda pesquisa para conferir consistência à análise que se pretendia elaborar: o impacto do período entre 1946 e 1964 - conhecido como fase do Nacional Desenvolvimentismo - para a crise de identidade da disciplina Educação Física escolar. A maioria dos trabalhos de pesquisa, como o de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, em seu artigo “Políticas Públicas para a Educação Física

Escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação” aponta o Regime Militar como responsável por tal situação e relativiza qualquer incidência de fatos ocorridos no período histórico anterior:

(...) esta **perspectiva de conflito, gerada na Ditadura Militar brasileira**, entre uma tendência que vincula a educação física ao esporte de alto nível – o **pragmatismo** – e uma tendência que concebe o esporte apenas como meio da educação física – o **dogmatismo** – é flagrante nas suas páginas. Elas não confirmavam a minha impressão inicial de que **haveria um discurso monolítico sobre a educação física no interior de um periódico oficial**. Isso não quer dizer que não tenha prevalecido certa tendência – a pragmática – no âmbito da organização da educação física brasileira. **Mas um debate estava em pauta e a prevalência de uma tendência – a esportivização da educação física escolar – sobre a outra não se deu sem conflitos, recuos e amálgamas** (OLIVEIRA, 2003, p. 13, grifo nosso).

De forma geral, no campo educacional, a disciplina Educação Física escolar não constituiu fator de preocupação em natureza global. Como exemplo, cito o diagnóstico elaborado por Heládio Antunha no artigo *A instrução pública no Estado de São Paulo - A reforma de 1920*, onde a prática desta disciplina não era uma das principais necessidades educacionais, segundo sua análise historiográfica dos principais problemas enfrentados no início do século:

1 – um grande contingente de analfabetos; 2 – **50% das crianças em idade escolar fora da escola**; 3 – a necessidade de se **ampliar a rede escolar e melhor localizar as escolas devido à alta mobilidade da população**; 4 – a evasão, principalmente no interior; 5 – a reprovação, especialmente no 1.o ano; 6 – a baixo rendimento das escolas isoladas; 7 – a existência em grande número de escolas estrangeiras desvinculadas da fiscalização; 8 – o magistério primário de baixa remuneração; 9 – **a profissão era predominantemente feminina, ao passo que os cargos de direção, mais bem remunerados, eram predominantemente masculinos** (ANTUNHA, 1976, p. 128, grifo nosso).

O contato com as disciplinas escolhidas para a realização da carga curricular obrigatória do doutorado intensificou os questionamentos sobre a periodização e, particularmente, sobre a forma como teria ocorrido à transformação pedagógica da Educação Física escolar.

A disciplina “História da Profissão Docente”, ministrada pela Prof. Dra. Denice Bárbara Catani, permitiu conhecer a formação de tais profissionais através da análise dos periódicos de época, possibilitando uma análise, sobre um contexto diferente, da “história da sala de aula”. A leitura de diversos textos de Pierre Bourdieu permitiu a

compreensão de uma série de conceitos¹ que ajudam a explicar as complexas relações e os jogos de poder que impactam o ambiente escolar e suas matérias curriculares, tais como, entre outros, o de dominação² e violência simbólica³.

A disciplina “Psicologia Política”, do Prof. Dr. Alessandro Soares da Silva, contribui para a análise crítica dos movimentos de organização dos grupos sociais, especificamente estudantes e professores, bem como suas motivações para que atuassem coletivamente durante o século XX. Os autores utilizados na disciplina aperfeiçoaram a interpretação epistemológica sobre a reprodução dos currículos escolares na área de educação física.

Em “Tópicos avançados em linguagem e educação”, os conhecimentos em linguística e a história dos termos no eixo tempo/espço, permitiram a análise e contextualização interpretativa de textos e legislações produzidos entre 1930 e 1960, ou seja, material elaborado antes, durante e após o Nacional Desenvolvimentismo, possibilitando a contextualização histórica no período em que foi escrito. A disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, resultou num trabalho de conclusão que abordou produção normativa relacionada à Educação Física escolar e a comparação do impacto entre normas federais, editadas sob a forma de decretos, em cotejo com legislações estaduais, sob a modalidade de resoluções. Aferiu-se também sua observância e intensidade de coerção, no período compreendido entre 1946 e 1964.

---

¹ A base da produção historiográfica não pode prescindir da absorção de um certo número de conceitos, que permitam embasar e justificar os elementos de pesquisa apresentados já que a própria sociedade se organiza através dessa metodologia. Para Reinhart Koselleck, “**sem conceitos comuns** não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. Por outro lado, **os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais** que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas organizadas sob determinados conceitos-chave – grifos nossos”. (KOSSELECK, 2006, p. 98, grifo nosso).

² A dominação relaciona-se diretamente com manipulação dos recursos, que ocorre de forma desigual, no campo das representações cotidianas. Segundo Chartier (2011, p. 23), “(...) compreender, ao mesmo tempo, como as representações e os discursos constroem as relações de dominação e como essas relações são elas mesmas dependentes dos recursos desiguais e dos interesses contrários que separam aqueles cujo poder legitimam daquele ou daquela cuja submissão assegura – ou deve assegurar”.

³ A relação entre dominantes e dominados, dentro do campo escolar, é notória, sobretudo, na análise de dependência e subordinação existente entre professores e alunos. Segundo Bourdieu (2001, p. 212), “A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, a dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), constitui o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas”.

Nessa linha, a disciplina “História e Historiografia da Educação”, do Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior, permitiu mais exato entendimento do paradigma da década de 1980 como ponto de ruptura da interpretação exclusiva das fontes - de caráter reprodutivista - para o surgimento de autores que exploraram a avaliação das “fendas” na construção da história da Educação.

Após orientação da Banca de Qualificação, o trabalho foi reescrito, com a alteração do marco temporal de 1948 a 1961 - fase de produção legislativa da LDB - para 1946 a 1964 -, período designado como Nacional Desenvolvimentismo brasileiro. Além da nova periodização, relativizou-se o uso do termo “dá a bola e deixa jogar”, para tornar-se, tão só, uma das muitas expressões que podem caracterizar a crise de identidade de que padeceu - e ainda padece - essa disciplina no Brasil.

Cysneiros (1975), Soares (1996), Bracht (1999), Oliveira (2004), entre tantos outros autores, exploram as políticas públicas aplicadas no Regime Militar como principais causadoras da imagem paradigmática desta disciplina. A hipótese deste trabalho seria a de avaliar as contribuições do período historicamente anterior, analisando as relações entre o esporte e a ginástica na aula, assunto este pouco explorado em trabalhos acadêmicos com este enfoque, mediante a avaliação de legislações, currículos escolares, práticas pedagógicas, formação dos professores, dados estatísticos e da dinâmica de construções escolares.

O objetivo do trabalho será, através do diálogo da História Social e Econômica (que classifica o próprio período nacional desenvolvimentista) com a História Cultura, levantar e avaliar fontes e documentos que dimensionem o período entre 1946 e 1964 para a Educação Física escolar, entendendo a contribuição desses 16 anos na alternância dos métodos de ginástica/calistenia para os esportes dentro da disciplina, bem como os reflexos gerados para a histórica crise de identidade que padece essa matéria curricular, culminado com a já massificada prática do “dá a bola e deixa jogar!”.

1. Introdução

1.1 A Ginástica, o Esporte e a Educação Física escolar.

A análise da história da Educação brasileira perpassa pelo estudo de seu aspecto historiográfico. Jorge Nagle, no artigo *História da Educação Brasileira: problemas atuais* ressaltou esse recente mecanismo de analisar os aspectos educacionais brasileiros, destacando o “preço que se paga” por descartar alguns elementos na evolução educacional brasileira ao longo do tempo, gerando uma espécie de “ilusão retrospectiva”, alimentando o anacronismo dos estudos que enfatizam o presente e o futuro, minimizando os importantes efeitos do passado:

Neste país, **não tem sido muito forte a preocupação com a gênese ou com o desenvolvimento de ideias, metodologias, instituições e mecanismos de atuação**, qualquer que seja o campo da vida social que se considere. Esta crítica não acoberta qualquer forma de “**ilusão retrospectiva**”. Apenas procura deixar claro que **se paga um preço muito alto quando há desprezo pela dimensão histórica**, preço que inclui até mesmo as consequências negativas resultantes do **anacronismo** — **este um dos defeitos de que padece parte dos estudos históricos da educação brasileira**. E tudo leva a crer que se ressaltam exageradamente as particularidades do presente e mesmo o dom profético do futuro, enquanto **o passado — muitas vezes idealizado — transforma-se num tempo que já não conta mais. Decreta-se, assim, a morte do passado, mesmo do passado mais próximo** (NAGLE, 1984, p. 27, grifo nosso).

A Educação Física sempre foi considerada como uma área híbrida do conhecimento, permitindo o convívio de conceitos tanto da área de humanidades como do campo biológico. Desde a sua concepção, caracteriza-se tal qual uma área do saber em busca de sua identidade. O currículo desta disciplina, pensado de forma generalista, abriga uma diversidade de práticas físicas que podem resultar na formação de um corpo representativo daquele cotidiano, ou seja, passível de ser reconhecido historicamente, mas, simultaneamente, sua proposta de finalidade pedagógica é questionada, como posiciona Vitor Marinho de Oliveira:

Considerada como cultura do físico, constituindo-se como parte da Medicina, criadora de sofisticadas técnicas esportivas, veiculador de ideologias. **Afinal, o que é Educação Física?** O que não se discute é o seu compromisso de estudar o homem em movimento. O que também se aceita é a ginástica, o jogo, o esporte e a dança como instrumentos para cumprirem seus objetivos. Talvez o que esteja faltando seja a elaboração consciente e adequada desses (OLIVEIRA, 1986, p. 86, grifo nosso).

O movimento corporal e suas implicações para a saúde constituíam, efetivamente, um motivo de preocupação pública, desde o século XVIII. Em seu parecer sobre

Educação⁴, Rui Barbosa⁵ enfatizou a necessidade de uma vida social correlacionada com padrões gerais de saúde. Neste contexto, a prática de ginástica seria considerada como a principal estratégia para se alcançar o perfil almejado para o estereótipo físico e moral do povo brasileiro, com o propósito de fomentar postura e hábitos:

[...] **a ginástica**, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, **um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador**, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando à criança uma **presença ereta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo**, assentou insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos **lições práticas de moral** talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente (BARBOSA, 1947, p. 98, grifo nosso).

Desde o início do século XX, a Educação Física escolar e seu papel como disciplina escolar foram profundamente discutidos em diversos fóruns nacionais. A Associação Brasileira de Educação (ABE), em reunião de seu Conselho Superior, realizada em 19 de junho de 1934, ao discutir o papel da Educação Física escolar na formação em tempo integral, dividiu as perspectivas da disciplina como de natureza autônoma (direcionada para atividades de natureza independente, com propostas de atividades similares à formação militar) ou integrada (contextualizada com outras disciplinas, buscando o indispensável ao desenvolvimento humano):

1ª preliminar:

a) em face do problema da educação integral, que papel ocupa a educação física?

Resposta: há duas teorias a respeito:

I) a dos que entendem que **a educação física é autônoma, absolutamente independente do processo educativo geral, e, segundo alguns, articulada com o serviço militar**, integrando-se, mesmo, nas atividades de exercício (corre, portanto, ao longo da pedagogia comum);

(II) a dos que entendem que **a saúde, o desenvolvimento físico, o desenvolvimento intelectual, a formação moral, a aquisição de conhecimentos gerais e profissionais constituem parte de um só e grande problema: o problema da educação integral**, para a plena formação do homem, em todos os seus domínios. Partes de um mesmo problema estão

⁴ Parecer de nº 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho sob o título *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, apresentado à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882 (CANTARINO FILHO, 1982, p. 27).

⁵ Segundo Manoel Bergstrom Lourenço Filho, a influência dos pareceres de Rui Barbosa na Educação do final do século XX forma tão marcantes que constituíram uma espécie de corrente pedagógica: “Rui Barbosa de Oliveira (Salvador, 5 de novembro de 1849 — Petrópolis, 1 de março de 1923) foi um polímata brasileiro, tendo se destacado principalmente como jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador. Um dos intelectuais mais brilhantes do seu tempo, foi um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Moraes. Rui Barbosa atuou na defesa do federalismo, do abolicionismo e na promoção dos direitos e garantias individuais” (2001, p. 32).

intimamente entrelaçadas. Sendo o educando um só indivíduo e devendo receber educação em todos os sentidos, é necessário que os agentes educativos emanem de uma só direção e visem o mesmo alvo. A educação só é eficiente quando dada em função do indivíduo. As suas partes só são eficientes quando não se contradizem entre si, mas, ao contrário, complementam-se e se harmonizam. (KELLY, 1934, p. 146, grifo nosso).

Em carta do Conselheiro Celso Kelly para o Conselheiro Renato Pacheco, o primeiro considerou a disciplina como integrada e, portanto, alvo do necessário emparelhamento e controle pelos órgãos gestores educacionais:

Conclusão: ficamos logicamente com a segunda corrente. Em consequência: deverá haver nos departamentos estaduais de educação inspetorias especializadas em educação física, bom como de outros ramos que se façam necessários (KELLY, 1934, p. 146, grifo nosso).

Tais pluralidades de identidades, em suas múltiplas facetas, resultaram em formas de exposição e trabalho desta disciplina por meio da corporeidade, através da motricidade. O movimento humano, reconhecido como um objeto previamente definido, sempre representou um propósito indiscutível para Educação Física escolar. A partir da segunda metade do século XIX, persistindo por todo o século XX, o movimento coordenado conhecido como ginástica - para homens⁶ - ou calistenia - para mulheres⁷ - dividiu espaço com a prática de jogos com caráter competitivo, ou seja, com os esportes⁸, posicionamento este defendido pela ABE⁹.

Ainda no parecer de Rui Barbosa, que enfatiza a importância fundamental da Educação Física escolar¹⁰, ficava clara a inicial preferencial pela ginástica e calistenia,

⁶ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 982), ginástica é “a arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade”.

⁷ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 370), calistenia é o “exercício ginástico para beleza e vigor físico”.

⁸ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 814), o esporte é o “conjunto de exercícios físicos praticados com método, individualmente ou em equipe; desporto, desporto”.

⁹ Embora a ABE exercesse grande influência nos rumos da Educação Física escolar, alguns posicionamentos relacionados à divisão da prática desta disciplina entre sexos foram questionados posteriormente. A ABE, entre 1924 e 1931, apresentou diversos apontamentos sobre a necessária diferença entre os sexos nas atividades escolares. Marta Maria Chagas de Carvalho, em “Molde Nacional e forma cívica – higiene, moral e trabalho na Associação Brasileira de Educação” classificou os discursos originários desta Instituição como “Não explicitação de pressupostos discursivos, encenação metafórica de utopias como positividade desejável e de perigos que ameaça o presente como negatividade execrável, signos emotivos de apelo do ouvinte” (CARVALHO, 1998, p. 140).

¹⁰ “A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A pardas funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea domina o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal: eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem” (BARBOSA, 1883, p. 62).

contextualizando a necessidade de não formar ginastas, mas pessoas felizes e respeitadas para com a pátria:

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

(...) Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas **desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie**. (BARBOSA, 1947, p. 82 e 100, grifo nosso).

Rui Barbosa, nesse trecho, correlaciona os diversos reflexos das práticas ginásticas que, posteriormente, se transformariam em estratégias de políticas públicas para a disseminação da Educação Física. Os movimentos realizados nas aulas dessa disciplina, “*in tesis*”, permitiriam uma formação não apenas física, mas moral, higiênica e intelectual, refletindo os princípios dos movimentos das doutrinas higienistas do século XIX, impedindo a proliferação de um “organismo solapado pela debilidade e pela doença”.

Encerrando a interpretação deste trecho desse parecer, nota-se que as aulas de Educação Física escolar, em sua visão, deveriam desenvolver o “vigor” físico, ou seja, as crianças e os adolescentes deveriam ter uma força e intensidade que permitiram, segundo sua visão, não apenas para estimular formações de natureza sentimental (“felicidade da alma”), mas, também, para estimular a “preservação da pátria”, correlacionado a prática dessa disciplina com a formação para a cidadania, natureza ideológica que permaneceu (e ainda permanece) no imaginário daqueles que fomentam a finalidade política da Educação Física escolar.

Ainda referenciando o importante parecer de Rui Barbosa, antecipando a relação entre as práticas corporais e a manutenção da saúde que ocorreria no século XX, o importante autor já vislumbrava as interações entre a disciplina e o canto (inserção da Educação Física, canto e práticas domésticas dentro da mesma área de ensino), a prática de ginástica pelos meninos com movimentos de característica militar (ginástica e calistenia como modelos padronizados de aplicação) e a necessidade de valorização de uma cultura física dentro da escola (obrigatoriedade da matéria):

Um ponto a que ligamos a mais considerável importância é **a combinação do ritmo e do canto com a ginástica**. Os trabalhos das mais eminentes autoridades europeias não deixam a menor dúvida sobre a racionalidade perfeita e a extraordinária utilidade da associação desses dois elementos na pedagogia escolar.

Quanto ao sexo masculino, porém, a vossa comissão teve que ir mais longe, acrescentando a ginástica os exercícios militares. Ninguém nutre menos a tendência de militarização e de guerra do que nós. Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril.

(...) Não há, portanto, reforma possível, sem uma revolução implacável contra esse passado. É o que iniciamos, **reconhecendo à cultura física o seu valor, admitindo a ginástica no plano escolar, não como passatempo facultativo, mas como lição obrigatória**, e, por uma razão fisiológica das mais evidentes. (BARBOSA, 1947, p. 91 e 386, grifo nosso).

Ressalta-se nos trechos a divisão da prática de Educação Física escolar entre os sexos, separando os meninos e meninas das aulas, em virtude das necessidades de práticas físicas seriam distintas sob o aspecto orgânico. A correlação das aulas masculina com exercícios de natureza militar ilustra a valorização do método francês de prática de ginástica, que será estudado posteriormente. Por fim, a ideia da obrigatoriedade da Educação Física escolar ilustrava uma discussão que apenas ganharia efetiva legalidade com a Constituição Federal (CF) de 1937, durante o Estado Novo.

Até a emissão desse parecer, as práticas corporais se limitavam às ações de natureza não curricular, preenchendo o tempo livre existentes nas escolas da época. Essa manifestação escrita, emanada de uma personalidade de reconhecimento nacional respeitada, evidenciaria uma preocupação da esfera política nacional, interessada em incorporar esta nova disciplina no currículo oficial do ensino¹¹.

Até o início do século XX, os movimentos ginásticos e calistênicos eram desenvolvidos sem qualquer tipo de interação ou dinâmica de natureza coletiva, atividade peculiar aos jogos tão peculiar nos jogos. As aulas extracurriculares eram ministradas com separação entre meninos e meninas, apresentando atividades ligadas à repetição de movimentos que estimulassem a formação física com vigor para o desenvolvimento das ações diárias daquele momento social e histórico:

---

¹¹Segundo Oliveira et al (1988, p. 14): “Em 1882, durante discussões da Câmara dos Deputados sobre o projeto de reforma do ensino, a Educação Física, novamente sob forma de ginástica, foi focalizada através da atuação de Rui Barbosa. Seu posicionamento sobre o assunto girou em torno de um ponto principal: **sua recomendação para a inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas**” (grifo nosso).

Figura 1 - Aula de ginástica (garotos) e calistenia (garotas), na Escola Caetano de Campos, em São Paulo/SP, em 1906:

Fonte: CRE Mário Covas¹².

---

¹² Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Durante o final do século XIX e início do século XX, a separação entre os sexos e as atividades ginásticas e calistênicas, com as aulas exigindo movimentos repetitivos e a disciplinados, bem como uma postura e correção de atitudes (exemplificadas nas imagens acima) atendiam a um interesse nacional comum àquela época relacionada à higiene e cultura corporal. A disposição da ginástica como disciplina escolar estimulava a de formação da corporeidade, sendo influenciada fortemente por doutrinas médicas, militares e positivistas, num movimento denominado de higienismo, corrente antagônica àquela praticada na Inglaterra (de natureza esportiva):

Sua constituição foi fortemente **influenciada, a princípio, pela instituição militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina, fundamentando-se nos princípios filosóficos positivistas**. Nessa época, a educação ligou-se estreitamente aos movimentos nacionalistas e às políticas liberais. A Educação Física, por sua vez, esteve ligada a esses **movimentos por meio dos métodos ginásticos, nos países continentais europeus e dos esportes, na Inglaterra** (NUNES & RUBIO, 2008, p. 58, grifo nosso).

A utilização do higienismo nas aulas de Educação Física tornou-se estratégia pedagógica nacional já no final do século XIX em todo o Brasil. Exemplificando a capilaridade dessas medidas, no Estado de Santa Catarina havia recomendações expressas no início do século XX para a abordagem deste assunto na referida disciplina. Segundo a regulamentação do Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina, publicado no Decreto Nº 796, de 2 de maio de 1914, o uso do pente nos cabelos diariamente, o tipo de alimentação, a forma de se portar em espaços públicos (assuntos relacionados á recomendações médicas), bem como a manutenção da disciplina deveriam constituir temas essenciais nas aulas desta disciplina:

Asseio das unhas, mãos, orelhas, nariz, cabellos (sic) e dentes, mostrando às crianças os grandes males (sic) que podem provir (sic) de descuido no asseio destas partes e, sobretudo, dos dentes. Asseio do corpo – a necessidade dos banhos. Maneira de servirem-se das escovas para dentes, caçados e cabellos (sic), o uso diário do pente fino. **O perigo das frutas verdes. Modo de portarem-se as crianças em casa, nas ruas**, as praças e as ruas não são lugares de recreio para os meninos bem educados e sim os quintaes (sic) de suas casas. Conselhos relativos aos cuidados com os trastes, brinquedos, livros, cadernos etc. – de uso de cada um. Palestras educativas, que infiltrem no animo (sic) infantil o desejo de ordem e de asseio (grifo nosso).

Outra política pública de impacto para a prática de Educação Física, o “Pelotão de Saúde” disseminaria, também, princípios sobre os benefícios desta prática para a saúde, repercutindo na disseminação de higienismo. Sua idealização, na década de 1940, travessou o período Nacional Desenvolvimentista e ainda possuiria unidades de ação durante o Regime Militar. A *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul* (1952), em

artigo do próprio periódico, apresentou um conceito sintético dessa forma de intervenção:

Instituição altamente educativa, pelos princípios que tem em vista, assim como pelos meios desenvolvidos para atingir suas finalidades. (...) realiza, também, uma sessão literária, onde os temas abordados visam a moral, **a higiene física e mental, como educação cívica**, sob a forma de palestras, composições, poesias declamações ou lidas, leitura de preceitos concernentes aos assuntos de interesse, citação de exemplos reais, observados pelos monitores. (REVISTA DE ENSINO/RS, 1952, p. 55, grifo nosso).

Quanto às mulheres, a ginástica teria um formato específico, adaptado à “suavidade” que caracterizava esse sexo naquela época Segundo parecer de Rui Barbosa, através da calistenia, o sexo feminino poderia desenvolver todos os atributos necessários para a caracterização deste gênero como graça, elegância e beleza:

Para a mulher, esses exercícios (ginásticos) terão um **caráter particularmente suave, acomodado ao sexo**. Encerrar-se-á mais especialmente na calistenia, nessa combinação de exercícios de movimento, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzirem simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da **doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas – grifos nossos** (BARBOSA, 1947, p. 90, grifo nosso).

A prática de ginástica, além de caracterizada como higiênica, possuiria relevantes marcas de natureza eugenista¹³, entre o final do século XIX e início do século XX. A eugenia pretendia, de forma geral, a prática de condutas sociais que resultassem na proliferação de “raças puras”, como explicam Carlos Alberto Figueiredo da Silva e Jorge França Motta (2009):

A eugenia propõe o argumento de que **as habilidades humanas são derivadas da hereditariedade e não da educação**. Aponta o **casamento entre raças puras como uma maneira de se atingir a melhoria da população. Um maior equilíbrio genético seria atingido se os casamentos inter-raciais fossem evitados**, bem como as restrições às uniões com epiléticos, alcoólatras, deficientes etc. (SILVA & MOTTA, 2009, p. 77, grifo nosso).

A ginástica, como prática de atividade física diretamente higienista e indiretamente eugenista, já era uma realidade sedimentada nas aulas de Educação Física escolar no início do século XX. Em suas atividades pedagógicas, propunham não apenas atividades repetitivas e coletivas como, também, o ensino de práticas ginásticas individuais, específicas para o desenvolvimento habilidades motoras, como força e

¹³ Para Carlos Alberto Figueiredo da Silva e Jorge França Motta (2009): “A eugenia (eu – boa; genus – geração) tem com principal objetivo **intervir na reprodução humana**. Como ciência, analisa as **leis da hereditariedade e propõe a produção de nascimentos controlados**; como movimento social, procura estimular os casamentos que propiciassem uma raça melhor” (SILVA & MOTTA, 2009, p. 77, grifo nosso).

equilíbrio. Tais práticas pedagógicas estriam imbicadas, por conta das apropriações existentes entre os pares daquele período, como ações de natureza higienistas, médicas e eugênicas, tripé retro apresentado de sinalizaria as 03 dimensões da Educação Física escolar quando da ideação desta ação como disciplina escolar.

Abaixo, uma imagem fotográfica de uma atividade realizada no Grupo Escolar Francisco Glicério, em Campinas/SP, onde os adolescentes executam giros e atividades de isometria muscular numa prancha elevada, sob a supervisão e orientação de um instrutor. Destaca-se tipo de vestimentas utilizadas pelos discentes (classificada como imprópria para a prática na contemporaneidade¹⁴), bem como a supervisão ou, até mesmo, a curiosidade de outros adultos na execução dos movimentos pelos alunos:

Figura 2- Aula de ginástica, seção masculina do grupo escolar Francisco Glicério, década de 1900:

Fonte: Arquivo do Centro de Memória – Unicamp, Campinas.

¹⁴ Segundo Katiene Nogueira da Silva, a padronização na apresentação dos discentes nas práticas escolares, através da utilização do uniforme, constituiria uma imposição que determinaria a submissão desses em relação á autoridade simbólica da escola, já que: “(...) **vestir os uniformes** escolares constituía uma regra imposta por normas regimentais e fazia parte da **disciplina escolar**, não vesti-los caracterizava uma **transgressão passível de punição**” (SILVA, 2006, p. 191, grifo nosso).

O movimento corporal praticado nas aulas de ginástica, entre o final do século XIX e início do século XX, realmente enfatizava diretrizes higienistas e militares. A medicina encarregava-se do aspecto científico da disciplina, necessária em virtude da grave crise de saúde pública no Brasil daquele tempo¹⁵. Já os princípios de ordem, hierarquia e disciplina eram características oriundas da caserna¹⁶. Os jogos ainda não eram praticados de forma intensa nas escolas. O principal esporte praticado no Brasil era o remo, circunstância de que derivava uma natural dificuldade estrutural de acesso desta modalidade - seja individual ou coletiva - aos ambientes escolares:

Apesar dos esforços para a implantação da Educação Física nas Escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para os exercícios físicos. **São duas as grandes áreas de influência: a médica e a militar.** A primeira, por intermédios das diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira. **No âmbito esportivo, o remo era o mais importante. Não tinha praticamente nenhum concorrente em popularidade** (OLIVEIRA, 1986, p. 53, grifo nosso).

A referência das áreas médica e militar ocorria de forma imbricada e correlacionada dentro do processo de formação da própria identidade nacional, sobretudo, numa república recém-proclamada e ainda em processo de formação. Com vários aspectos sinonímicos, essas áreas encontravam na própria Educação Física um “*locus*” adequado para o fomento de uma interferência no campo escolar que seria marcante nas primeiras décadas do século XX, reforçado pela cientificidade destinada a conceitos e estudos de natureza médica, higienista e eugenista, já citado como as três dimensões que materializariam o início de aplicação dessa área no campo escolar.

Cabe destacar, na embrionária república, a falta de concorrência contra a ginástica/calistenia de outras modalidades de práticas esportivas. Contextualizando a chegada das principais modalidades esportivas coletivas (entre o final do século XIX e início do século XX), depreende-se que suas práticas ainda eram questionadas sob o

---

¹⁵A multiplicação de doenças nas metrópoles brasileiras do final do século XIX conduziu ao fomento de políticas públicas higienistas em todos os espaços de convívio, inclusive nas escolas. Conforme Skidmore (1998, p. 116), “Pioneiros como Rondon e Chagas lideraram um crescente esforço para educar o público no sentido de compreender que muitos brasileiros eram improdutivos por causa das doenças causadas por necessidades médicas e sanitárias não satisfeitas. E os esforços desses pioneiros levariam a importantes campanhas de saúde nas décadas de 1910 e 1920 - campanhas que ajudaram brasileiros esclarecidos a desafiar as teorias deterministas raciais e climáticas que tão frequentemente dominavam as discussões da elite sobre o lugar do Brasil no mundo”.

¹⁶Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 419), caserna é a “Habitação de soldados, dentro do quartel ou de uma praça fortificada / Quartel”.

aspecto político-ideológico e que, por esse fator, ainda padeciam de reconhecimento neste campo para sua institucionalização e, conseqüentemente, seu acesso aos aparelhos públicos (no caso específico, nas Escolas e nas aulas da disciplina de Educação Física escolar).

No ensino primário, a ginástica e a calistenia já se encontravam sedimentada, como exemplifica a imagem abaixo, de 1901, extraída de prática ministrada na Escola Caetano de Campos. Nota-se que, para a educação inicial, não havia distinção de gênero. Também cabe destacar, ancorado na análise das imagens, a coordenação na repetição dos movimentos, realizado em grupo, também característica marcante as práticas ginásticas:

Figura 3 - Aula de ginástica e calistenia, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo/SP, em 1901:

Fonte: CRE Mário Covas¹⁷.

A interferência do higienismo contribuiria, em vários aspectos, na formação da corporeidade do brasileiro, através da formação de uma cultura “do” e “para” o corpo.

---

¹⁷ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Enquanto a preocupação do conteúdo pedagógico da medicina enfatizava a formação de um físico saudável, a inspiração advinda do espírito militar trabalhava com a concepção ideológica da disciplina, contextualizada sincronicamente com a realidade social do início do século XX. Diversos autores de referência em historiografia da Educação Física, como Valter Bracht (1999), assinalam essas duas características como fundamentais à prática de ginástica e calistenia, sobretudo, no ambiente escolar:

A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX foi **fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina**. A instituição militar tinha a prática - exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. **Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica**. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999, p. 72, grifo nosso).

Principal Escola de Ginástica desenvolvida no país, o método francês já estava sendo aplicado nas Escolas brasileiras no final do século XX. Entretanto, seu fomento como política pública nacional ocorreu na década de 1920¹⁸, através da aprovação do Regulamento de Instrução Física Militar, resultado da Missão Militar Francesa no Brasil:

No Brasil, já em 1921 foi aprovado o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado ao Exército e **calcado no Projeto francês, por influência direta da Missão Militar Francesa**, recentemente chegada ao Brasil. No ano seguinte, uma portaria do Ministro da Guerra (10/1/1922) criou um Centro Militar de Educação Física, destinado a “**dirigir, coordenar e difundir o novo método de educação física e suas aplicações desportivas**”. A portaria estabelecia que **o curso de instrutores e monitores seria dirigido por um oficial da Missão Militar Francesa**, auxiliado por dois oficiais brasileiros conhecedores do novo método de educação física e indicados pelo Estado-Maior do Exército (CASTRO, 1997, p. 64, grifo nosso).

Embora amplamente disseminado, o método francês não usufruía de prestígio entre todos os acadêmicos. Fernando de Azevedo, em 1958, criticou o modelo pela dificuldade em se reproduzir na realidade brasileira, já que, segundo o referido autor, a entrada desta metodologia nas Escolas teria, como pano de fundo, a formação de um futuro militar com melhor compleição física para as próprias Forças Armadas, em virtude da cultura belicosa típica daquele Estado:

¹⁸ O método francês, entretanto, tinha aprimorado suas características para atender as especificidades do povo brasileiro: “Da colaboração de todos os interessados, civis e militares, levadas em conta as características da curva fisiológica brasileira, surgirá o método geral, aplicável a todos os brasileiros, sem distinção de sexo ou idade, concretizado em regulamento geral. A nossa tendência é, assim nos parece, a adaptação do Método Francês, mais de acordo com o nosso temperamento de latino” (RANGEL SOBRINHO, 1931, p. 23 e 24).

A elaboração do Método Francês (...) **obedeceu a contingências nacionais que não se reproduzem no Brasil**. Na França as autoridades militares, diante da má qualidade do material humano que as fileiras do Exército recebiam, organizaram um sistema de exercícios físicos que melhorasse a capacidade física do conscrito, o que, hoje, introduzidas às sucessivas modificações julgadas necessárias, é aplicado tanto na escola quanto na caserna. Ante a indiferença dos educadores e levado por uma injunção da defesa nacional, o militar invadiu a escola e avocou a si a orientação da educação física infantil. E esse fato é, assim, o objetivo principal desse método que, como não poderia deixar de ser, é o **de preparar a criança, o adolescente, o adulto, para as exigências do estado de guerra permanente em que se tem encontrado aquela nação** (MARINHO, 1958, p. 165, grifo nosso).

A relação entre Educação Física e higienismo atingiu seu ápice durante a década de 1920. A ABE, por meio de sua Seção de Educação Física e Higiene, promoveriam estudos e debates sobre a importância de formação de hábitos higiênicos nas aulas desta disciplina. Abaixo, um trecho de uma reportagem apresentada no Jornal do Brasil, em 19 de junho de 1929, expondo uma palestra realizada pelo médico Ernani Lopez, enfatizando a necessidade de adoção de hábitos considerados saudáveis para aquela época:

O Dr. Ernani Lopez, realizou sexta feira, na Escola Politécnica, mais uma das conferências promovidas pela seção de Educação Física e Higiene da Associação Brasileira de Educação. Começa o conferente por lembrar que, não há muito, em seu curso de higiene mental para enfermeiras, dera uma aula sobre **formação de hábitos**. Aliás, há na assistência pessoas que assistiram a essa palestra. Prometia, pois, tratar o assunto sobre outros aspectos, e estava, aliás, certo de que não o poderia esgotar, dada a sua vastidão. **Frisa a grande importância que o problema do hábito assumiu, na hora atual, na psicologia e na higiene**, mas recorda que muitos homens de pensamento, em várias épocas, já lhe haviam apreendido o transcendente alcance (Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 19 jun. 1929, grifo nosso).

O trecho notabiliza o uso das expressões “hábito” e “higiene” como de natureza sinonímia. Assim, o ensino de práticas cotidianas, tanto na área de formação educacional como profissional, deveria permear-se por atividades que estimulasse práticas higiênicas, que garantiriam a manutenção da saúde e da própria força de trabalho.

Ainda em 1929, a ABE idealizou um curso específico, destinado às professoras de Educação Física escolar, onde seriam ministradas técnicas para uso das marchas (exercício de manobra militar), calistenia e táticas estratégicas para o ensino de jogos aos docentes:

Sob a direção da notável especialista Miss Helen C. Paulison, da Associação Cristã Feminina, começa quinta feira, 23, o **curso de educação física para professoras**, planejado pela Seção de Educação Física e Higiene. Graças à

gentileza do Clube de Regatas Flamengo, o curso será dado no rink do mesmo clube, a Rua Paissandu, n. 267.

Funcionarão o mesmo todas as quintas-feiras, às 11 horas, da manhã durando apenas uma hora. A inscrição foi aberta para professoras de escolas quer públicas quer particulares. Já se acham inscritas cerca de trinta e três podendo ainda até a véspera ser aceitas mais sete.

O programa será o seguinte:

1o - táticas de marcha

2o - ginástica

3o - jogos

4o - danças regionais (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 20 jun. 1929, grifo nosso).

Nota-se a distinção na formação de professores quanto ao sexo, com preparação pedagógica distintas, a ponto de sua especialização ser de natureza exclusiva, cenário esse que permaneceu no ideário da Educação Física escolar até meados do Nacional Desenvolvimentismo, como será apresentado mais a frente neste trabalho¹⁹.

A obrigatoriedade da Educação Física escolar, ainda predominantemente composta de movimentos de natureza ginástica, foi alvo de observações de Fernando de Azevedo, durante o planejamento das modificações curriculares que seriam realizadas no Rio de Janeiro, então capital federal, em 1928. A intenção de aumentar sua periodicidade se fundamentava, exclusivamente, em objetivos de natureza higienista, facilitando a internalização de preceitos médicos e militares, através do exercício físico, sobretudo no ensino primário, onde “*in tesis*”, o comportamento poderia ser moldado:

Entre hábitos higiênicos que a escola compete criar, no desenvolvimento de seu **programa de educação sanitária**, decerto o mais importante é **o hábito do exercício, fácil de adquirir, como todos os outros, na idade plástica da infância e da adolescência** (AZEVEDO, 1958, p. 181, grifo nosso).

A evolução pedagógica na década de 1920 conduziu os professores para aplicações curriculares eminentemente de natureza prática, aperfeiçoando o tempo e o esforço em prol de um objetivo comum, princípios esses sempre presentes na disciplina de Educação Física escolar, incorporando ao discurso de elaboração das aulas termos como “eficiência”, “máximo de esforço no mínimo de tempo possível”, bem como o reforço de outros, como “moldar”, “prevenir” e “corrigir”:

(...) faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, por exemplo, caberia ao professor ‘guiar’ a ‘liberdade’ do aluno de modo a **garantir que o ‘máximo de frutos’ fosse ‘obtido com um mínimo de tempo e esforço perdido**. O que resulta que **eficiência** passa a ser o objetivo da disciplina, desse modo, disciplinar não é mais **prevenir** ou **corrigir**. É **moldar** (CARVALHO, 1997, p. 286, grifo nosso).

¹⁹ Vide item 2.2 As diferenças de raças e gêneros na Educação Física escolar.

Ao final da década de 1920, a ginástica/calistenia começa a ser acompanhada pela prática de jogos, mormente os de natureza competitiva, sob a modalidade de esportes individuais e coletivos. Embora persistisse a divisão entre meninos e meninas, já era natural identificar a mudança de dinâmica nas aulas. A entrada de equipamentos de suporte pedagógico passou a priorizar o contexto esportivo, como na imagem abaixo, oriunda da Escola Normal Caetano de Campos, em 1926, onde as adolescentes posam ao lado da tabela de “bola ao cesto”. Cabe frisar a evolução do uniforme escolar, mais compatível com as práticas de Educação Física escolar quando comparados ao final do século XIX:

Figura 4 - Alunas posando após jogo de basquete na Escola Caetano de Campos, em 1926:

Fonte: CRE Mário Covas²⁰

Embora os jogos passassem a ocupar, gradativamente, a rotina da Educação Física escolar, os movimentos ginásticos ainda predominavam. Além do método francês, proliferavam outras correntes pedagógicas europeias (como as metodologias sueca e

---

²⁰Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017..

alemã). A prática corporal ginástica neste período passava a se focar na execução de movimentos funcionais. Exigia-se para a rotina dos estudantes na Escola, o que Carmen Lúcia Soares (1998), denomina de “especificidade”, conciliando a disseminação da ideia de obtenção de higidez física (aspecto de saúde pública, influenciada pela medicina) com a formação ideológica (proveniente do militarismo). Cabe destacar que tais métodos seriam incorporados pelos profissionais responsáveis pela disciplina, já que não foram concebidos para tal mister:

Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola. Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças e jogos (SOARES, 1998, p. 8, grifo nosso).

Ainda preocupados exclusivamente com a formação corporal dos indivíduos, os métodos ginásticos refletiam, com atividades de natureza exclusivamente higienista e ortopédica, a mudança de postura do indivíduo através de exercícios. Era o caso, por exemplo, do método sueco, conforme descreveu Laurentino Lopes Bonorino et al, em 1931, onde os autores sintetizavam as características físicas do ser humano e sua propensão para a manifestação de anomalias e doenças como justificativas científicas para a prática de ginástica e calistenia:

(...) o individuo, seja pela influencia das taras ancestrais, seja pelo meio de vida, **raramente possui (sic) a perfeição corpórea (sic) e a saúde (sic) que deviam ser inerentes.** Dentre as principais anomalias apresentadas nós encontramos a curvatura dorsal exagerada, o peito reentrante, a má elasticidade torácica, a inflexibilidade, a insuficiência muscular, etc., traduzidas pela tuberculose, reumatismos, moléstias cardíacas, abdominais, etc. **Qual o meio de corrigir este estado de cousas (sic)? Somente o trabalho físico, cuidadosamente executado, é capaz de evitar e sanar estes defeitos corpóreos.** Um método, porém, deve ter uma parte especialmente médica em que se estudem exercícios com esse caráter, tendo em vista a cura de certos defeitos ou moléstias (BONORINO et al, 1931, p. 110 e 111, grifo nosso).

Embora o método sueco agregue características sucintas dos propósitos de aplicação das escolas de ginástica, o método francês foi aquele que mais se difundiu no Brasil, sobretudo, a partir de 1931, quando o Regulamento nº 7 se tornou o modelo padrão de aplicação de ginástica e calistenia nas aulas de Educação Física escolar. Bonorino et al, no mesmo artigo, enumeram as duas principais características que justificaram sua predominância, enfatizando o desenvolvimento motor através de jogos educativos e exercícios utilitaristas:

PRIMEIRO - O método visa o desenvolvimento físico por meio de **flexionamentos e de exercícios educativos**, não usuais, analíticos, os primeiros de grande amplitude e de grande rendimento e ainda por meio de jogos bem conhecidos; SEGUNDO – é claramente utilitário, **pela prática de exercícios ou “aplicações” sintéticas**, regidas pelo princípio da economia de forças (BONORINO et al, 1931, p. 213, grifo nosso).

O tratamento científico da Educação Física escolar, até o início da década de 1940, constituiu-se numa ideologia almejada e criticada por políticos e estudiosos da época. Entre eles, Fernando de Azevedo, que vislumbrou nesta disciplina uma perigosa defasagem pedagógica, capaz de comprometer o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, em virtude de acreditar que suas práticas, na verdade, seriam planejadas para uma espécie de “homem em miniatura”, prejudicando a evolução orgânica e psicológica nessa fase da vida:

Dentre todas as partes da educação, a que, talvez, mais profundamente se tenha ressentido das influências prejudiciais do preconceito e do abuso e de todos os obstáculos, enfim, que se acumulam na rotina do empirismo, é a educação física. **Trata-se ainda o menino como um homem em miniatura, em redução.** Daí uma educação essencialmente precoce, que perturba sua evolução integral (AZEVEDO, 1938, p. 159, grifo nosso).

Sob essa linha de raciocínio, Fernando de Azevedo aventurou-se em defender uma Educação Física escolar diferente daquela relacionada à ginástica e calistenia, idealizando a prática de uma disciplina que extrapolasse, exclusivamente, o desenvolvimento muscular:

(...) Não há pedagogia de peso e nota que já não tenha mostrado a necessidade de se **redimir a infância da materialidade e das torturas da velha educação exclusivamente pela ginástica de aparelhos**, de aliviá-la dos vexames e do martírio do ensino rotineiro, imposto pela violência, e de **abandonar a antiga tendência de se desenvolverem unicamente os músculos, com desperdício das energias** que do corpo humano derivam por função dos aparelhos mantenedores do equilíbrio fisiológico (AZEVEDO, 1938, p. 160, grifo nosso).

Manifestações como esta aumentou ainda mais a inserção dos jogos lúdicos e competitivos nas práticas escolares, potencializando sua importância como estratégia pedagógica já nos anos finais do Estado Novo. A disseminação do futebol, tanto na adaptação de espaços livres como na formação de uma cultura paradigmática - em predomínio até hoje evidente, já havia superado a atividade do remo, se transformando na principal prática desportiva nacional. Já a ginástica, por sua vez, havia superado os muros dos quartéis e escolas, e atingiu diretamente a rotina popular, como um elemento integrante do cotidiano, fomentando a criação de programas de rádio dedicados

exclusivamente a ela, como “A hora da ginástica”, no ar entre as décadas de 1930 e 1980:

A década de trinta dispensa ao esporte, principalmente ao **futebol, uma popularidade que já o coloca como um fenômeno social. A ginástica também começa a popularizar-se**, inclusive sendo utilizada pelos meios de comunicação de massa. É o **caso de “A hora da ginástica”**, programa de rádio que foi ao ar até há pouco tempo (OLIVEIRA, 1986, p. 58, grifo nosso).

Também na década de 1930, o livro de José Benedicto de Aquino, “Pedagogia da Educação Física” (1939), abordou importantes aspectos conceituais para a prática de ginásticos e esportes, distinguindo as modalidades de natureza individual (atletismo) e os esportes coletivos. Salientava a prática do futebol e do “cestobol” (basquetebol) como os preferidos nas escolas secundárias:

Entre os esportes coletivos merecem atenção especial o futebol e o cestobol (sic). O primeiro dado a sua popularidade é o mais praticado em nossos meios. O segundo, conquanto não goste (sic) dos mesmos favores do primeiro, também já é bastante conhecido e jogado, principalmente nos meios escolares (AQUINO, 1939, p. 70, grifo nosso).

Embora os esportes constituíssem uma preferência para Fernando de Azevedo, sua visão, durante o Estado Novo, seria de sua aplicação como um “meio” de prática de Educação Física escolar, ou seja, inculcado em princípios importantes para a saúde e qualidade de vida dos estudantes. Assim, compartilhava uma visão não reducionista, tangenciando a polarização desta metodologia com a ginástica e a calistenia, imaginando essa disciplina com uma finalidade superior àquelas almejadas e apresentadas pelos currículos escolares:

(...) há uma compreensão (sic) do papel que cabe aos esportes (...) **os esportes são, apenas um meio e não um fim**. (...) se condenamos (sic), em summa (sic), os esportes como methodo (sic) exclusivo de educação physica escolar, não lhes podemos negar sua grande utilidade (AZEVEDO, 1938, p. 12, grifo nosso).

Outros autores, congregando uma perspectiva inovadora para a época, compartilhavam desta interpretação da disciplina de Educação Física escolar, constituindo-se num gênero que poderia ser agregado por espécies de práticas compostas pela ginástica, calistenia, esportes e qualquer outro movimento que resultasse em aprendizado. Era o caso de Américo Netto que, já em 1938, vislumbrava a multiplicidade de intervenções que poderiam contextualizar a disciplina no campo escolar, correlacionando e, simultaneamente, distinguindo as práticas ginásticas e desportivas:

(...) **um dos mais frequentes enganos de quem se interessa pela educação physica (sic) está em identificá-la, em tudo e por tudo, com a gymnastica (sic) ou com o esporte.** Muitas vezes com uma e com o outro, ao mesmo tempo (...) confunde-se, assim, o todo com uma ou ambas as partes que o compõem. De facto (sic), porém, Educação Physica (sic) constitúe a somma (sic) da qual a gymnastica e o esporte são as parcelas, mas comquanto muito de commum (sic) entre eles exista, por serem partes de um só e mesmo conjuncto (sic), nem por isto deixam de se differenciar (sic) bastante entre si (NETTO, 1938, p. 14, grifo nosso).

Este mesmo autor, já naquele período, diagnosticou a causa de atratividade dos esportes em relação aos movimentos ginásticos: o caráter competitivo. Impulsionador de condutas em prol de um resultado vitorioso, percepção essa diferente daquela utilizada para interpretar a motivação na prática ginástica que, segundo o autor, padeceria de uma espécie de falta de contexto competitivo:

(...) este **espírito de competição**, que é o propósito de fazer mais, ou melhor, em confronto com outro não existe, ou pelo menos, **‘não deve’ existir – na gymnastica (sic)**, cujos effeitos (sic) educativos seria por ela perturbados, possivelmente anulados. No esporte, entretanto, a luta contra qualquer antagonista, seja pessoa, seja coisa, constitui inegavelmente sua própria razão de ser, dando exemplo e estímulo tanto a quem o assiste – grifos nossos. (NETTO, 1938, p. 15, grifo nosso).

Citando análise de Américo Netto, Irving Fisher potencializa a relação de qualidades e virtudes do jogo competitivo em relação à ginástica/calistenia: desenvolvimento de qualidades morais, objetividade na sua prática, ênfase nos fins (resultados) e não nos meios (forma de execução dos exercícios). Segundo esse autor, as características das modalidades desportivas eram necessárias para a formação do “homem de um novo tempo”:

(...) **a idade (sic) nova requer homens de iniciativa, vivos, criteriosos.** Será necessário, portanto, empregar typos de actividade (sic) que desenvolvam essas qualidades. Estas características desenvolvem-se geralmente nos jogos. O jogo é creador (sic) e poético. Tem grande valor como estimulante da imaginação. (...) a nova educação physica (sic) deve ser antes objetiva que subjetiva (FISHER, 1934, p. 13, grifo nosso).

Como resultado auferido, os esportes (chamados de “grandes jogos”, dotados de características competitivas) já constituíam uma prática de maior interesse em comparação à ginástica, como atestou Inezil Penna Marinho em pesquisa realizada em 1939, destacando também, a preferência majoritária pela realização dos chamados “pequenos jogos” (sem caráter esportivo), em detrimento às atividades de preparação (evolução -aquecimento, flexionamentos - alongamentos):

Penna Marinho, em 1939, ao aplicar um questionário aos alunos de uma escola em que lecionava Educação Física, perguntou do que eles gostavam

mais: das lições de Educação Física ou dos grandes jogos. O resultado foi que **92,85% preferiam os grandes jogos**. A outra questão foi: qual a parte da lição de Educação Física de que mais gostavam? **Verificou-se que 53,57% preferiam os pequenos jogos**; 28,57% as aplicações; 10,72% as evoluções e apenas 7,14% os flexionamentos (CANTARINO FILHO, 1982, p. 135, grifo nosso).

No início década de 1940, os esportes mantiveram a marcha de preponderância como prática pedagógica da Educação Física escolar, prevalecendo em relação às atividades de iniciação desportiva (individual ou coletiva), através dos jogos. Hollanda Loyola, ao justificar seu manual “Jogos, Diversões e Passatempos – Jogos Educativos com o Método Francês” ofereceu uma compilação escrita das atividades que já eram recorrentes nas Escolas, oriundas das próprias adaptações das correntes de Ginástica, qual seja, utilizando a metodologia específica de repetição de movimentos ginásticos e calistênicos através de jogos não competitivos, de natureza lúdica:

O presente livro surge com a pretensão de suprir uma lacuna (sic) existente em nossa bibliografia de educação física: a ausência de um compêndio sobre **jogos educativos de acordo (sic) com os princípios pedagógicos do Método Francês oficialmente adotado em nosso país**, compêndio esse que reúna todos os jogos contidos naquele método e inclua outros devidamente adotados que completem o programa de educação física francesa (LOYOLA, 1940, p. 5, grifo nosso).

Em 1944 as competições escolares de caráter competitivo, através de práticas esportivas, já despontavam como eventos de interesse estratégico no fomento de políticas públicas de Educação Física. Inezil Penna Marinho, prefaciando a *Revista Brasileira de Educação Física* (1944), apresentou o Campeonato Colegial da Semana da Pátria, envolvendo várias Escolas Estaduais em São Paulo:

Uma demonstração empolgante do desenvolvimento esportivo no Estado de São Paulo revelou, sem dúvida, o Campeonato Colegial da Semana da Pátria, promovido pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo e Diretoria de Esportes e com a cooperação de diversas entidades especializadas estaduais (MARINHO, 1944, p. 2, grifo nosso).

Segundo Carmen Lúcia Soares (1996), a década de 1940 marcou o início cronológico da esportivização da disciplina Educação Física escolar no ensino brasileiro, caracterizando segundo própria classificação da autora, como um 2º momento vivenciado pela disciplina, sendo antecedida pelos Métodos Ginásticos (século XIX até 1940) e sucedida pelo movimento da Psicomotricidade (década de 1970 até 1996):

Tabela 1 – Correntes pedagógicas de Educação Física escola (metade do Sec. XIX até 1970):

Movimento	Cronologia	Conteúdo
Ginástico Europeu	Metade do Sec. XIX e início do Século XX.	Ginástica que compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação, canto.
Esportivo	A partir de 1940	Esporte: há um início da homogeneização do esporte no conteúdo do ensino.
Psicomotricidade	A partir de 1970 até 1996	Ginástica, esportes, luta, dança, capoeira, etc.

Fonte: Soares (1996, p. 08)

Após 1996, ocorreu a manutenção e o aperfeiçoamento das correntes de psicomotricidade²¹, onde os papéis profissionais e pessoais de todos os atores envolvidos na disciplina alteram-se por inteiro, transformando a Educação Física escolar num “meio” para que fosse potencializado o aprendizado das outras disciplinas escolares, bem como a formação social e moral do estudante:

Com a afirmação, num primeiro momento da Psicomotricidade nos vamos ter um lado, um **vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da escola**, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender (talvez bem mais do que com o de ensinar), com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Mergulhamos num outro universo teórico, metodológico e linguístico. Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. **A Educação Física era apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências. Era um meio para a socialização.** Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico (SOARES, 1996, p. 9, grifo nosso).

A corrente esportiva, cronologicamente citada, iniciou sua preponderância ideológica nas escolas a partir de 1940, quando o Estado Novo findava-se, com a redemocratização brasileira resultante da saída de Getúlio Vargas do poder. Iniciava o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (período classificado historicamente entre 1946 e 1964) caracterizado pelo crescimento econômico (aumento do PIB), por obras de grande magnitude (como a construção de Brasília e de grandes hidrelétricas) e pela recuperação do tempo perdido para acelerar o progresso, sintetizados pela máxima de Juscelino Kubitschek: “50 anos em 5” (SKIDMORE, 2007, p. 147). O Plano de Metas para a Educação, comentado pelo citado Presidente, sintetizou os anseios desse período,

²¹ Ainda para Carmen Lúcia Soares, as correntes da psicomotricidade buscavam modificar o perfil docente, desarticulando-o das práticas desportivas no ambiente escolar: “O discurso e prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade, coloca de modo nunca antes visto a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado” (SOARES, 1996, p. 10).

destacando o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes classe e origens sociais, enfatizando a preparação da juventude para atender as expectativas políticas do futuro da Nação:

A Educação para o Desenvolvimento é o quinto tema básico de nosso Plano Nacional de Desenvolvimento. A formação de elites dirigentes capazes de interpretar com objetividade as peripécias de nossa luta pela conquista de um continente tropical e o processo histórico de nossa formação social, e de influir, com novas táticas, no destino dessa luta e desse processo: **a educação de elites e de massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica**, eis o objetivo a que nos impelem as circunstâncias do momento que vivemos. A suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de alto padrão de cultura e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que **oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos** (OLIVEIRA, 1955, p. 41, grifo nosso).

A expressão “Nacional Desenvolvimentismo” foi utilizada aprioristicamente por Ricardo Bielschowsky (1988, p. 7) ²², que a considerou designativa de um processo econômico, pós Estado ruralista, no qual a industrialização ocorreria de forma crescente e planejada pelo Estado, com vistas a beneficiar toda a população. Tal situação seria baseada numa crença que se retro alimentaria: quanto maior o engajamento, maior será a produção de riqueza e melhor será sua distribuição:

Entendemos por nacional desenvolvimentismo, neste trabalho, **a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo projeto econômico** que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: (a) a **industrialização integral** é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; (b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional através da espontaneidade das forças de mercado, e por isso, **é necessário que o Estado a planeje**; (c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e (d) **o estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros** e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada for insuficiente (BIELSCHOWSKY, 1988, p. 7, grifo nosso).

A ênfase das políticas públicas nos 18 anos do Nacional Desenvolvimentismo Brasileiro enfatizava o crescimento industrial e o aumento de produção no setor, diferentemente do Estado Novo, focado nas chamadas mudanças de natureza política²³.

²² Autores de expressão, como Boris Fausto, na obra História do Brasil, não abordou o período de 1946 à 1964 com uma nomenclatura própria, incorporando seus elementos como continuidade de elementos presentes no Estado Novo.

²³ Cabe destacar que, na visão externa, os debates sobre a natureza educacional no Brasil não produziram estudos de relevância. Para Thomas Skidmore, um dos maiores brasilianistas, por exemplo, do início do século XX até o Nacional Desenvolvimentismo ocorreram mudanças exclusivamente de natureza política,

Entre os estudos realizados sobre o período, o trecho abaixo, extraído de artigo de Maria Antonieta Parahyba Leopoldi, no livro *Vargas e a crise dos anos 50* (2011), exemplificou a aceleração produtiva na citada cadeia, citando o aumento em quase 100% na produção de aço entre 1950 e 1956 e entre 1955 e 1960, ante um crescimento inferior a 20% durante o Estado Novo:

A produção de laminados de **aço** passa, através dessa política de expansão da siderurgia, **de 572 mil toneladas em 1950 para 1 milhão em 1956**, quase chegando a suprir toda a demanda do país. O investimento aplicado nos estabelecimentos novos ou já existentes faz com que a produção de aço dobre **entre 1955 e 1960, passando de 1,2 para 2,2 toneladas**, levando o país em 1963 à quase autossuficiências no suprimento do aço. **No período 1947-55 a indústria de aço superou o crescimento do setor industrial, aumentando 14,5% ao ano, enquanto a produção industrial crescia 9%** (LEOPOLDI, 1994, p. 48, grifo nosso).

A importância da disciplina de Educação Física escolar, embora permanecesse no ideário nacional desenvolvimentista, deixou de ser um assunto de natureza constitucional com a edição da Carta Magna de 1946. A normativa sobre a prática de Educação Física escolar para o ensino primário, impositiva na Constituição Federal de 1937, deixou de ser contemplada no texto seguinte²⁴. O assunto apenas foi resgatado na área legislativa em nível infraconstitucional, com a edição, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Não faltaram, contudo, menções eloquentes sobre a importância desta matéria na composição da grade curricular, sobretudo, nos discursos dos Presidentes da República. Entre a Constituição de 1937 e o advento da LDB de 1961, os pronunciamentos de aberturas das Sessões Legislativas evidenciam sua relevância. É o que Roger Chartier (2002, p. 39, 60 e 222), denominou de “inculcação”, ou seja, absorção intuitiva (com ou sem caráter de espontaneidade) um determinado signo com seu respectivo significado, reflexo da ideologia social e culturalmente dominante, nesse caso, referente à importância do preparo físico do alunado para a formação da futura geração. As práticas discursivas sinalizariam os modelos que os órgãos técnicos, notadamente o Ministério da Educação e Saúde (MES), deveria se dispor a observar:

“incluindo uma revolta regionalista em São Paulo, uma nova Constituição, um movimento de frente popular, um movimento fascista e uma tentativa de golpe comunista” (SKIDMORE, 2000, p. 26).

²⁴ Segundo Maria Regina Machado de Campos e Maria Aparecida de Carvalho, na publicação “A Educação nas Constituições Brasileiras”, na análise dos textos constitucionais de 1934, 37, 46, 69 e 88, apenas a CF de 1937 mencionava a obrigatoriedade da educação física, ensino cívico e de trabalhos manuais: “1937 Art. 31 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (1991, p. 73).

Tal perspectiva leva a fornecer um contrapeso a que põe em relevo os dispositivos, discursivos ou institucionais, que numa sociedade têm por finalidade esquadriñar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as praticas modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos. **Estas tecnologias da vigilância e da inculcação têm de fato de estar em sintonia com as táticas de consumo e de utilização daqueles que elas têm por função modelar.** Longe de terem a absoluta eficácia aculturante (sic) que se lhes atribui com demasiada frequência, esses dispositivos de todas as ordens (de que fazem parte numerosos materiais que são geralmente objeto da historia cultural) concedem necessariamente um lugar, no momento em que é recebida ao distanciamento, ao desvio, a reinterpretação (CHARTIER, 2002, p. 60, grifo nosso).

Exemplificando a estratégia política de “inculcação”, em 1947, na abertura da sessão legislativa do Congresso Nacional, o Presidente Eurico Gaspar Dutra pronunciou-se favoravelmente à Educação Física, comprometendo-se a manter seu destaque como política pública, bem como destacando a importância na formação e valorização do trabalho docente:

A Educação Física não pode ser omitida, outrossim, **a preocupação do governo no tocante aos problemas de educação física, manifestada através de centros de formação e professores e dos estímulos às atividades deste setor.** Tal problema continuará a receber a atenção que merece, como um dos fatores de melhorias dos índices desfavoráveis de robustez de nossa população (MEC, 1987, p. 163, grifo nosso).

Em 1955, o Presidente João de Campos de Café Filho, em análoga oportunidade, enfatizou a necessidade de se conferir uma maior atenção maior à disciplina. Entretanto, cometeu a responsabilidade para os Centros de Educação Física (CEF's), ainda em fase de planejamento, aparelhos esses concebidos como espaços para a prática de atividades física fora do ambiente escolar:

A Educação Física tem merecido a atenção do Governo, que tudo vem fazendo para torná-la uma prática realmente atraente, útil e vantajosa para a mocidade.

A criação de Centros de Educação Física constitui objeto de estudos do Departamento Nacional de Educação, possibilitando a elaboração de um plano para promover a instalação dos referido Centros, medida que será de alto valor e significação para a juventude (MEC, 1987, p. 247, grifo nosso).

Em 1956 e 1957, Juscelino Kubitschek de Oliveira indica a Educação Física como potencial solução para problemas na formação plena de crianças e adolescentes, dotadas de comportamentos instáveis que, de certa forma, seriam reconduzidos ao equilíbrio por conta da prática de exercícios físicos. Apesar desta referência, admite a carência de equipamentos nas Escolas, fortalecendo a convicção de que seria necessária a criação dos Centros de Educação Física, estratégia esta ainda não concretizada como política pública:

Se o adulto carece da atividade e recreação físicas para ter perfeito o equilíbrio orgânico e psicológico, a criança e o adolescente delas necessitam muito mais. O nervosismo, a irritabilidade, a instabilidade emocional, tão comuns em nossas crianças, decorrem, em parte, desse viver sem atividade física (...).

A solução do problema parece estar nos Centros de Educação Física, que devem ser instalados e mantidos pelos esforços conjugados do Governo Federal, dos estaduais e municipais e dos particulares, mas, embora previstos nas leis de ensino, não tiveram ainda realização (MEC, 1987, p. 267, grifo nosso).

Após o tratamento conferido à educação na Constituição Federal de 1946, considerada por Otaíza de Oliveira Romanelli como um “marco legislativo”²⁵, poucas leis foram editadas com impacto para a Educação Física escolar em âmbito federal, totalizando 27 (vinte e sete diplomas), sintetizados na tabela abaixo:

Tabela 2 - Leis Federais e Estaduais com repercussão na Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo:

Ano	Esfera	Lei	Síntese
1946	Federal	Portaria Ministerial Nº 5, de 02 de janeiro de 1946.	Torna obrigatórias as aulas de educação física no ensino médio
1946	Federal	Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.	Torna obrigatória a Educação Física no ensino especializado agrícola.
1946	Federal	Decreto-Lei Nº 9.091, de 26 de março de 1946.	Autoriza o Ministério da Educação a delegar competência ao Estado de Paulo para inspecionar a execução, em seu território, das leis federais referentes à Educação Física nos estabelecimentos de nível médio.
1947	Estadual	Decreto Nº 17.698, de 26 de novo de 1947.	Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto Nº. 17.211, de 13 de maio de 1947.
1948	Federal	Portaria Nº 13, de 23 de maio de 1948, do Departamento Nacional de Educação.	Regulamenta o exame especial para a concessão de registro definitivo dos professores de Educação Física registrados provisoriamente na Divisão de Educação Física.
1949	Federal	Lei Nº 745, de 27 de junho de 1949.	Dispõe sobre o registro de professores de Educação Física, médicos assistentes de Educação Física e Técnicos Desportivos, não habilitados na forma da lei.
1950	Federal	Portaria Nº 4, de 25 de agosto de 1950, da Divisão de Educação Física.	Institui prêmios para professores de Educação Física.
1953	Federal	Portaria Ministerial Nº 161, de 27 de março de 1953.	Determina a obrigatoriedade de frequência em Educação Física, fixando em dois o número mínimo semanal de sessões de exercícios físicos, com duração de cinquenta minutos cada e dados com assistência médica.
1955	Federal	Portaria Ministerial Nº 104, de 6 de abril de 1955.	Regulamenta e instalação e o funcionamento dos Centros de Educação Física criados pelo art. 19 da Lei Orgânica do Ensino Secundário.
1955	Federal	Portaria Nº 287, de 22 de dezembro de 1955, do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.	Baixas instruções para regular elaboração dos relatórios sobre as atividades das Escolas de Educação Física.

²⁵ Segundo a referida autora: “Os princípios liberais da carta de 1946 que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direito e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se ela distanciava também da ideologia liberal democrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime” (ROMANELLI, 1983, p. 287).

1955	Federal	Portaria Ministerial Nº 346, de 8 de novembro de 1955.	Regulamenta a realização do concurso de habilitação e a matrícula nas Escolas de Educação Física sob jurisdição do Ministério da Educação e Cultura.
1956	Federal	Portaria Nº 02, de 5 de junho de 1956, do Departamento Nacional de Educação.	Autoriza a realização de campeonatos, desfiles, demonstrações e treinamentos coletivos.
1957	Federal	Portaria Nº 106, de 15 de junho de 1957.	Baixo Regulamento para as competições ginásticas e de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela D.E.F.
1957	Estadual	Lei Nº 3.177, de 11 de junho de 1957.	Estende as regalias conferidas pelo Decreto-Lei Nº 6.936, de 10 de outubro de 1944, aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, depois de 1943, desde que comprovem a conclusão do curso ginásial.
1957	Federal	Portaria Nº 134, de 4 de setembro de 1957 (D. O. de 21-9-57, página 22.447), da Divisão de Educação Física.	Determina a substituição das atividades práticas da Educação Física por palestras, projeção de filmes a ela referentes e inquérito sobre a preferência e interesse dos alunos nesse particular.
1958	Federal	Decreto Nº 3.177, de 5 de fevereiro de 1958.	Instituiu a “Campanha Nacional de Educação Física”, um programa do Governo Federal para incentivar a prática de jogos e exercícios físicos para crianças e adolescentes (fora das escolas).
1958	Estadual	Decreto Nº 33.048, de 5 de julho de 1958.	Regulamenta as aulas de Educação Física ministrada por substitutos efetivos, de grupos escolares e cursos primários anexos às escolas normais oficiais.
1959	Federal	Portaria Nº 135, de 29 de julho de 1959, da Divisão de Educação Física.	Baixas instruções para a realização do XII Seminário de Professores de Escola de Educação Física.
1959	Federal	Portaria Nº 170, de 1 de outubro de 1959.	Aprova a realização de instruções mínimas sobre treinamento esportivo nas faculdades de Educação Física.
1959	Federal	Portaria Nº 170, de 1 de outubro de 1959, da Divisão de Educação Física.	Aprova instruções mínimas para a realização de estudos e debates sobre Treinamento Desportivo, em prosseguimento do Estágio Preparatório.
1961	Federal	Decreto Nº 51.008, de 20 de julho de 1961.	Dispõe sobre competições desportivas, disciplina a participação dos atletas nas partidas de futebol e dá outras providências.
1961	Federal	Portaria Nº 67, de 31 de julho de 1961, da Divisão de Educação Física.	Baixas instruções reguladoras das atividades e funcionamento das Inspetorias Seccionais de Educação Física.
1961	Federal	Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos cursos primários e médios, até a idade de 18 anos (art. 22).
1963	Federal	Portaria Nº 6-Br, de 22 de janeiro de 1963, da Divisão de Educação Física.	Estabelece o programa do Curso Básico de Educação Física por Correspondência.
1963	Federal	Portaria Nº 35, de 20 de maio de 1963, da Divisão de Educação Física.	Baixas instruções sobre registro de diplomas de Educação Física para o ensino médio, especialização em Educação Física e de professores de Educação Física.
1964	Federal	Portaria Nº 9, de 30 de janeiro de 1964, da Divisão de Educação Física.	Baixa regulamento para os certames desportivos do ensino médio.
1964	Federal	Decreto Nº 53.820, de 24 de março de 1964.	Dispõe sobre a profissão de atleta de futebol, disciplina sua participação nas partidas e dá outras providências.

Fonte: Portal LEX²⁶

²⁶Informações obtidas em pesquisa na Rede de Informações Legislativas e Jurídicas (LEX-IML), entre os dias 1 e 10 out. 17. Utilizando a palavra chave “Educação Física escolar” nas formas de seleção “Doutrina” (1), “Jurisprudência” (57), “Legislação” (51) e “Proposições Legislativas” (7). Foram encontrados 115 itens disponíveis entre os anos de 1934 (Decreto nº 5.828, de 04/02/1933, que cria o serviço de educação física e higiene no Ministério da Educação) e a Lei Municipal nº 2.947, de 14 de março de 2017 (que autoriza a contratação emergencial de professores de Educação Física escolar no municípios de Entre-Ijuís, no Rio Grande do Sul). Fonte: <<http://www.lexml.gov.br/busca/search?keyword=Educação+física+escolar&f1-tipoDocumento=>>>.

Nota-se uma crescente produção normativa, sobretudo no âmbito do Ministério da Educação, através da Divisão de Educação Física. Entre 1946 e 1955 foram expedidas cinco Portarias por aquele órgão. Já entre 1956 e 1964 foram doze normatizações da mesma espécie. O aumento de regulamentações pela D.E.F coincide com a gestão de Alfredo Colombo. Destacam-se, também, os anos de 1946 (início do Governo Dutra e do Nacional Desenvolvimentismo), bem como o de 1955 (início do Governo Juscelino Kubitschek) como os anos de maior produção legislativa federal, com 3 diplomas para cada período.

Já nos Estado de São Paulo, destacaram-se 03 (três) produções normativas, consolidando a disciplina de Educação Física na grade curricular paulista (1947), reconhecendo o Curso de Educação Física da Força Pública (1957), bem como a docência de professores substitutos na matéria (1958):

Tabela 3 - Leis Estaduais de destaque na Educação Física escolar paulista durante o Nacional Desenvolvimentismo:

Ano	Esfera	Lei	Síntese
1947	Estadual	Decreto Nº 17.698, de 26 de novo de 1947.	Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto Nº 17.211, de 13 de maio de 1947.
1957	Estadual	Lei Nº 3.177, de 11 de junho de 1957	Estende as regalias conferidas pelo Decreto-Lei Nº 6.936, de 10 de outubro de 1944, aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, depois de 1943, desde que comprovem a conclusão do curso ginásial.
1958	Estadual	Decreto Nº 33.048, de 5 de julho de 1958	Regulamenta as aulas de Educação Física ministrada por substitutos efetivos de grupos escolares e cursos primários anexos às escolas normais oficiais.

Fonte: Portal LEX²⁷

Foi só em 1961 que a Educação Física escolar viu-se impactada pela aprovação da LDB. Em seu documento original, o artigo 22 da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de

²⁷Informações obtidas em pesquisa na Rede de Informações Legislativas e Jurídicas (LEX-IML), entre os dias 1 e 10 out. 17. Utilizando a palavra chave “Educação Física escolar” nas formas de seleção “Doutrina” (1), “Jurisprudência” (57), “Legislação” (51) e “Proposições Legislativas” (7). Foram encontrados 115 itens disponíveis entre os anos de 1934 (Decreto nº 5.828, de 04/02/1933, que cria o serviço de educação física e higiene no Ministério da Educação) e a Lei Municipal nº 2.947, de 14 de março de 2017 (que autoriza a contratação emergencial de professores de Educação Física escolar em municípios no Rio Grande do Sul).

Fonte: <<http://www.lexml.gov.br/busca/search?keyword=Educação+física+escolar&f1-tipoDocumento=>>>.

1961²⁸, recoloca em a discussão a obrigatoriedade desta disciplina durante todo processo de escolarização.

Como a nomenclatura “Nacional Desenvolvimentismo” remete à “inculcação” de um período marcado pela elaboração de políticas públicas relacionadas às áreas econômica e social²⁹, bem como a manutenção de uma política pública³⁰ não há produção de fontes primárias em quantidade suficiente sobre estudos comparativos entre currículos e formação de professores na área. Ressalte-se, novamente, a relevância deste marco temporal para a Educação Física escolar, já que representou um importante momento de transição entre correntes pedagógicas duradouras (da ginástica/calistenia para os esportes).

Realizada pesquisa bibliográfica de termos relacionados com a Educação Física escolar, não foram encontradas referências específicas para a fase hoje designada como Nacional Desenvolvimentismo, conforme síntese quantitativa apresentada abaixo e transcrita em sua integralidade nos Anexos deste trabalho:

Tabela 4 - Levantamento bibliográfico sobre os eixos “Educação Física escolar”, “currículo de Educação Física escolar”, “formação de professores de Educação Física” e “Nacional Desenvolvimentismo”:

Livros	Cap. de Livros	Dissertações	Teses	Artigos	Total
28	52	17	3	135	235

Fonte: CAPES / Banco de Teses e Dissertações da EEF/USP / Banco de Teses e Dissertações da FEUSP

Há produções acadêmicas que alinham apenas um ou alguns dos quatro eixos de pesquisa: educação física escolar, ginástica, esporte e Nacional Desenvolvimentismo,

²⁸ Artigo 22 - Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior (BRASIL, 1961).

²⁹ Para Bielschowsky, o Nacional Desenvolvimentismo significou uma expressão que simbolizava “a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: (a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro” (1988, p. 07).

³⁰ Octávio Ianni, no livro *O colapso do populismo no Brasil*, explica que: “uma análise do populismo, considerando-o como expressão política de rupturas internas e externas no âmbito de estruturas econômicas e sociais, através das crises, tensões e reajustamentos ocorridos no **período de 1918 a 1964; esta última data marca o fim de uma experiência dramática e ao mesmo tempo fascinante do processo de desenvolvimento econômico brasileiro.** O padrão da análise é baseado no pressuposto de que **o desenvolvimento só se daria por meio de uma autonomia política e econômica**, possibilitada por uma ruptura total com a sociedade tradicional, baseada na economia de exportação, e com o sistema internacional dominante. **O período de 1930-64 tem como característica fundamental um Estado Nacional consolidado**, enquanto o sistema econômico enfrenta rompimentos parciais e acomodações sucessivas com o setor interno - campo - e o externo” (IANNI, 1968, p. 17, grifo nosso).

sem, contudo, contextualizar e correlacionar interdisciplinarmente a pesquisa. Exemplifico com a dissertação de Larissa Cerignoni Benites (2007), com abordagem do currículo e da formação de professores de Educação Física escolar, sem considerar o ângulo dos discentes e suas práticas escolares:

Em face desse contexto, este estudo terá como objetivo averiguar, nas políticas públicas de formação de professor de Educação Física, como ocorreu o processo de qualificação e certificação, buscando entender as justificativas que orientaram a regulamentação dos normativos legais de 1939 a 2004. **Portanto, trata-se de um estudo descritivo, de análise qualitativa, tendo como fonte primária as diretrizes curriculares veiculadas pela imprensa oficial** (BENITES, 2007, p. 345, grifo nosso).

Ana Paula de Quadros Coquemala, em sua dissertação, aborda os três assuntos citados. Contudo, a interação entre eles durante o período do Nacional Desenvolvimentismo, limita-se a explorar as mudanças na formação de professores ocorrida no final da década de 1940, bem como analisa alguns aspectos da LDB de 1961:

Durante o governo Vargas, **no ano de 1939, as primeiras instituições de formação de professores de Educação Física no Brasil, criadas em São Paulo e no Rio de Janeiro, deram continuidade a uma formação de influência militar (...)**

Em 1961, **a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 trouxe mudanças para o processo de formação de professores** de forma geral, propondo um **currículo mínimo**. Em 1962, o Parecer 292/62 elencou as matérias pedagógicas do currículo para os cursos de licenciatura e para a Educação Física, especificamente, o Parecer nº 298/62, fixando o currículo mínimo dos cursos de Educação Física (COQUEMALA, 2008, p. 65, grifo nosso).

A delimitação temporal proposta neste trabalho (1946 a 1964) foi pouco explorada em trabalhos acadêmicos na área de Educação Física. Isso porque inexistem marcos regulatórios legislativos de referência, específicos para os anos entre 1946 e 1964, à exceção da LDB de 1961. Não se encontram elementos de análise consistentes, hábeis a permitir, sequer, a análise de uma geração escolar que experimentou as políticas públicas destinadas à Educação Física escolar, notadamente, sobre as vivências num período onde ginástica/calistenia ainda resitia aos avanços esportivos nas práticas pedagógicas.

Seu marco inicial, o ano de 1946, não se notabilizou apenas pelo retorno brasileiro ao regime democrático. A edição da Constituição Federal de 1946 também constituiu um significativo ponto de partida temporal para o estudo. Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli, no livro *História da Educação no Brasil*, as discussões desta CF

iniciaram formalmente os debates sobre a LDB de 1961, marcado embate ideológico entre os projetos substitutivos de Gustavo Capanema e Carlos Lacerda por todo o período de sua produção legislativa no Nacional Desenvolvimentismo:

Os debates em torno da nova lei envolveram dois temas que ainda hoje polarizam a discussão educacional no país. Inicialmente, as polêmicas envolveram o **aparente caráter descentralizador do projeto do Executivo**, ao criar os sistemas estaduais de educação, deixando um papel bastante limitado ao governo central. Esta posição sofria forte crítica por deputados ligados ao regime Vargas, capitaneados pelo então deputado Gustavo Capanema, ex-ministro da educação do Estado Novo e autor de várias leis educacionais deste regime. Em um segundo momento, a partir de projeto de substitutivo apresentado em 1958, pelo Deputado Carlos Lacerda, a polêmica se desloca sobre o que se **entendia por titularidade do direito à educação e sobre a quem caberia a sua oferta** (ROMANELLI, 1983, p. 123, grifo nosso).

Inezil Penna Marinho, na obra de referência “História da Educação Física no Brasil” (1980), em sua classificação temporal, insere o Nacional Desenvolvimentismo dentro do chamado “terceiro período”, situado entre 1946 e 1980. Nesta longa fase, observa a permanência do Método Francês, de práticas individuais como “*hatha-ioga*”, halterofilismo e o desenvolvimento de atividades desportivas. Estas já preponderam à época, embora o autor sustente que sua expansão de fato ocorreu após 1971:

De 1946 a 1974, graças a um maior interesse das autoridades governamentais, os Desportos tiveram grande surto no país, **principalmente a partir de 1971**, graças aos recursos provenientes da Loteria Esportiva (MARINHO, 1980, p.106, grifo nosso).

Lino Castellani Filho, no livro “Educação Física no Brasil: A história que não se conta” (1994), se limita a apresentar a maior parte da era Nacional Desenvolvimentista, especificamente entre 1948 e 1961, como o período de discussões legislativas para a aprovação da LDB, minimizando fatos históricos que fugissem deste contexto:

O que se deu, portanto, a partir daquela data, até a promulgação, 13 anos depois, da Lei Nº 4.024 – Lei de Diretrizes e bases (sic) da Educação Nacional – foi tão um dente em torno de questões atinentes à Educação Nacional (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 101, grifo nosso).

Cabe ainda mencionar, quanto à periodização, o artigo de Marcílio de Souza Junior e Ana Maria de Souza Galvão (2005), com exposição dos quatro momentos de estudo da historiografia da Educação Física escolar. Citam autores de referência em cada um deles: Fernando de Azevedo (ideário pedagógico), Inezil Penna Marinho (história episódica), Lino Castellani Júnior (história econômica e social/descritiva) e Tarcísio Mauro Vago (história social, com foco em Minas Gerais). As perspectivas de

produção dos 04 autores foram correlacionadas com o Nacional Desenvolvimentismo, sobretudo, no embate entre ginástica e esporte:

No âmbito da historiografia em Educação Física, poderíamos sinteticamente **configurar quatro grandes momentos/estágios dos estudos históricos dessa disciplina escolar (...).** Um primeiro momento, caracterizado como **uma história dos ideários pedagógicos, tem como proeminentes autor e obra Fernando Azevedo (1960)** — Da educação física: o que é, o que tem sido e o que deveria ser. Nessa história da Educação Física, tem-se muito mais a preocupação em legitimar uma posição no presente do que se empenhar em um conhecimento do passado. **Outro momento, configurado como uma história oficial e episódica, tem em Inezil Penna Marinho seu grande representante,** com duas importantes obras analisadas pelos estudiosos — História geral da Educação Física e Contribuição para a história da Educação Física no Brasil. Essa história da Educação Física faz estudos de longos períodos e a partir de documentos oficiais, coletados principalmente em um único local — os arquivos da Biblioteca Nacional (...) Em outro momento, as pesquisas se fundamentam em uma concepção de história. **Lino Castellani Filho,** com o trabalho Educação Física no Brasil: a história que não se conta (1988). Essa historiografia da Educação Física procura reescrever a história, a partir principalmente da identificação das relações socioeconômicas, objetivando opor-se a uma narrativa que apenas descreve e agrupa os acontecimentos, procurando interpretar os fatos diante de um movimento de resistências (...) **Em outro momento, no qual se inclui a pesquisa de Vago (2002), o trabalho volta-se para a perspectiva da Nova História (...)** Essa historiografia da Educação Física reconhece que toda atividade humana tem história e assim amplia o uso de fontes, procurando reconhecer a visão dos de baixo (JUNIOR & GALVÃO, 2005, p. 411, grifo nosso).

Esse artigo apresenta uma interessante conotação entre autores e formas de produção sem, entretanto, correlacionar os modelos sugeridos e seus impactos na avaliação da historiografia da Educação Física escolar. Além de não explorado, o Nacional Desenvolvimentismo e seu lapso temporal correlato não receberam específica e detida atenção.

Samuel de Souza Neto (2004), em artigo produzido com demais autores, baseado em seu doutoramento, coteja legislação e marcos temporais para a formação do bacharelado e licenciando em Educação Física, desconsiderando seus reflexos para a preparação dos futuros docentes em Educação Física escolar. O texto apresenta quatro datas que simbolizam as transformações na formação destes profissionais, destacando marcos temporais diferentes daqueles estudados neste trabalho, quais sejam, os anos de 1945 (revisão dos currículos docentes) e 1969 (edição de currículo mínimo e formação pedagógica):

Este estudo abordou a educação física no Brasil procurando identificar aspectos que contribuíram para a constituição do seu campo profissional no século XX. Buscou-se, igualmente identificar e discutir o perfil do

profissional desejado, tendo como referência a legislação federal. Nesse percurso, foram identificados quatro momentos distintos: a) 1939 - a constituição do “campo” educação física; **b) 1945 - revisão do currículo;** c) **1969 - currículo mínimo e formação pedagógica** e d) 1987 - bacharelado e licenciatura. Como conclusão, entendeu-se que depois da constituição do “campo” educação física, da formação do professor, a discussão voltou-se para uma nova demarcação de território em torno da divisão do campo de atuação (SOUZA NETO et al, 2004, p. 113, grifo nosso).

O mesmo autor aponta como baliza temporal o ano de 1945, com suas leis que regulamentam a educação primária, ginásial e normal. Todavia, se detém a mencionar decretos que modificaram a formação em nível superior do curso de Educação Física em todas as suas especializações, sem focar a preparação para o magistério em escolas públicas:

Entre as propostas de 1939, Decreto-lei Nº 1.212, e de 1945, Decreto-lei Nº 8.270, alguns aspectos se repetem ou são muito semelhantes, outros, porém, sofrem uma mudança radical, **dando uma configuração própria para cada um dos cursos. Na área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de conhecimento da proposta curricular de 1945 segue a mesma sequência da proposta anterior, redimensionando-a em sua organização** (SOUZA NETO et al, 2004, p. 117, grifo nosso).

Valnir Chagas (1984), em obra que estuda a formação do primeiro e segundo graus no Brasil, exalta e compara os períodos entre 1942 e 1952 e a respectiva geração estudantil formada, referenciando a reforma Calábria, e entre 1961 e 1971, enaltecendo a LDB de 1961. A maior parte da década de 1950 (1953 a 1960), foi analisada superficialmente, sem conexão com políticas públicas elaborada no contexto Nacional Desenvolvimentista, tampouco explorando seu reflexo no recorte espaço-temporal escolhido:

Entre nós, a tendência à maior continuidade constitui fenômeno das últimas décadas. Como ilustração, **cotejamos as “gerações” que chegaram à escola, respectivamente, no ano de decretação da “reforma Capanema” - 1942 – e no das diretrizes de 1961.** A primeira atingiu o fim do segundo grau em 1952, e a segunda com a promulgação das diretrizes atuais. Em cada grupo de 1.000 crianças matriculadas, o teor de continuidade entre as duas gerações cresceu de 155 para 239 (54%) na quarta série primária (usando a nomenclatura da época); de 71 para 152 (114%) na primeira ginásial e de 35 para 91 (160%) na quarta; de 34 para 96 (182%) na primeira colegial e de 20 para 64 (220%) na terceira (CHAGAS, 1984, p.103, grifo nosso).

Nota-se a preocupação do autor em analisar a interface entre reforma curricular e rendimento em sala de aula. Cabe ressaltar e ratificar que a periodização adotada não oferece abrangente análise relativa a todos os fatos concernentes à História Econômica, Política e Social (contextualizada com os marcos temporais de Estado Novo, Nacional Desenvolvimentismo e Ditadura Militar), mas se limita a examinar os

impactos das reformas realizadas por força de dispositivos legais. Normativa essa, elaborada num determinado instante histórico, mas que, vindo a ser preservada, viria também a repercutir no período subsequente.

Merece menção um estudo de natureza interdisciplinar, realizado por Rosa Lúcia Teixeira Correa (2013), que analisa as práticas escolares na formação de professores normalistas em Educação Física escolar. Sua reflexão, porém, é datada e se fixa nos anos de 1932 e 1939, com foco no ciclo de vida da *Revista Educação Física*, do Centro Militar de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro:

A cultura material encerra em seu interior concepções educativas por meio de prescrições escolares que indicam o que e como ensinar. Nesta perspectiva é analisada a revista de Educação Física, organizada pelo órgão do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, de periodicidade mensal e editada entre os anos de 1932 a 1939. Essa revista foi usada no **processo de formação de professores no Curso Normal de Educação Física**. Suas edições estão situadas no período de criação desse curso em Curitiba, por meio da fundação da escola de Educação Física e Desportos do Paraná. **Aborda-se em particular o curso normal de educação física cursado em dois anos em Escolas Normais destinadas à formação de professores primários, onde o professor obteria o diploma de normalista especializado em educação física** (CORREA, 2013, p. 183, grifo nosso)

Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rubio (2008, p. 60), ao abordarem a história da Educação Física, apresentam o período Nacional Desenvolvimentista como uma época marcada pela “desmilitarização” dessa área, processo esse paralelo ao crescimento da prática esportiva nas escolas, influenciado pelo modelo americano:

Neste ínterim, **sua desmilitarização ocorreu simultaneamente ao rápido crescimento do esporte** nos países europeus. Nessa conjuntura **e sob influência do modelo curricular americano, que preconizava o esporte como prática pedagógica ideal para aqueles tempos de desenvolvimento**, a Educação Física incorporou os princípios da instituição esportiva (NUNES & RUBIO, 2008, p. 60, grifo nosso).

Entretanto, os citados autores não se aprofundam na análise do Nacional Desenvolvimentismo, debruçando-se no Regime Militar, alvo de uma atenção historiográfica mais cuidadosa, relatando comportamentos docentes similares aos encontrados no Estado Novo (protagonismo do professor dessa matéria, coordenação e participação nos desfiles cívicos, entre outros):

Nos anos da ditadura militar, além da modernização do país, as preocupações voltavam-se para o controle social. **Para isso, a educação deveria preocupar-se com os valores morais, o tempo livre, o lazer, e a educação integral dos jovens e crianças**. Esses objetivos atribuíam à Educação Física uma identidade destacada no cenário educacional. **A Educação Física tornou-se o centro vivo da escola e o seu professor o responsável por**

atividades educativas como: a fanfarra e os desfiles, os jogos e as festas escolares (NUNES & RUBIO, 2008, p. 61, grifo nosso).

Assim, a pujança econômica e o crescimento industrial brasileiro nortearam as principais políticas públicas nacional desenvolvimentistas que, impulsionadas por princípios oriundos da “tecnocracia”, conduziram o Brasil para um processo “fatalista” de urbanização, sedimentando uma nova “cotidianidade” brasileira. Para subsidiar essa realidade, foi necessário manter o alto índice de migração do campo para as cidades (inversão populacional iniciada durante o Estado Novo). Esse processo deixou marcas maiores do que meros reflexos nos setores envolvidos, mas gerou uma sensível mudança no estilo de vida da população, que teve que se ambientar e estabelecer novas atividades de vida diária, típicas dos centros urbanos.

Nesse contexto, a atividade física (embora não conhecida com essa terminologia naquele período) passou a ser um mecanismo de intervenção política, justificando sua incipiente valorização por parte dos governantes (aumento das legislações sobre as modalidades esportivas, criação do Conselho Nacional do Desporto, valorização curricular da disciplina de Educação Física escolar, entre outras). Tais políticas resultaram na adesão da população, sobretudo na prática esportiva, justificada pelo crescimento da cultura do futebol no Brasil entre 1946 e 1964.

O próprio ensino de futebol, acompanhando o roteiro disseminador desse esporte apregoado por Auguste Listello, em seu livro de referência *Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer* (1973) institui medidas higiênicas relacionadas aos aspectos sociais e morais desse esporte em que muito se assemelhavam aos prognósticos necessários à prática de atividades ginásticas e calistênicas:

Medida higiênica corporal (ducha, massagem ou curativos)

Medida higiênica orgânica alimentar (eliminar o álcool e o fumo como elementos nocivos)

Aspectos sociais e morais: seguir regulamente as regras da vida que asseguram a dignidade física e moral no seio da equipe, ter força de caráter suficiente para não responder à provocação de um adversário, evitar todo individualismo excessivo, sem qualquer interesse ou proveito pela equipe (LISTELLO, 1973, p. 28, grifo nosso).

Thomas Skidmore (2007), embora acreditasse produzir conhecimento classificado como de natureza “óbvia” por qualquer cidadão deste Estado³¹, sintetizou o período entre 1946 e 1964 como controversos (especificamente pela instabilidade gerada pelas

---

³¹ Segundo Skidmore (2000, p. 11), prefaciando uma de suas obras, “Este foi um livro que foi escrito para americanos. E isso explica porque muitas coisas nele parecerão óbvias a qualquer brasileiro bem informada”.

sucessivas trocas presidenciais no início da década de 1960), sobretudo, no aspecto político, resultando no golpe de Estado que originou a Ditadura Militar, conforme expõem em uma de suas obras referenciais (*Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco*):

A questão histórica recorrente que surge de um exame do período de 1946-64 é a seguinte: a solução autoritária seria realmente a única saída para o impasse político? Em que ponto a suspensão do sistema democrático se tornou inevitável? Mesmo se reconhecermos que o Brasil foi extremamente mal servido por seus dois presidentes depois de 1960, permanece o fato de que a necessidade de escolhas impopulares e dolorosas na política econômica impunhas graves limites ao potencial de liderança política populista ou carismática. **O que todos os líderes descobriram nesse sistema político foi a ineficiência da estrutura de partidos, a incapacidade de controlar a elite no meio de uma crise altamente controvertida de formulações políticas. Em suma, não havia autoridade política moral suficiente para sustentar as lideranças exigidas pela crise do início da década de 60** (SKIDMORE, 2007, p. 385, grifo nosso).

Nelson Werneck Sodré (1960), ao analisar o Nacional Desenvolvimentismo, nomeou-o como pertencente ao 4º ciclo de desenvolvimento econômico em seu processo historiográfico, onde a industrialização seria interpretada como uma espécie de fundamento para a superação da antiga modelagem de produção, típica do sistema colonialista, ancorada em sistemas agrários e rurais de formação e acúmulo de capital.

Estamos vivendo o **quarto ciclo do desenvolvimento econômico brasileiro**, que se caracteriza pelo progresso de uma estrutura nacional de produção, **superando-se a pouco e pouco, a herança nacional que ainda pesa bastante em muitos setores, principalmente no campo.** Nesta fase, entretanto, **o lançamento das bases da indústria pesada**, de bens de produção, oferece perspectivas de **que a luta em pleno desenvolvimento permita a vitória de fatores nacionais e o Brasil consiga superar os entraves coloniais** (SODRÉ, 1960, p. 212, grifo nosso).

Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rúbio (2008), correlacionando a Educação Física escolar com o Nacional desenvolvimentismo, assim sintetizaram esse período:

No período após a Segunda Guerra (1945), o Brasil experimentou a **rápida aceleração do desenvolvimento industrial e do processo crescente de urbanização dos grandes centros. Este fato proporcionou o crescimento da rede de ensino público nos anos 1950 e 1960.** A educação estava situada em um momento de pressão das camadas populares por condições de ascensão social. Diante destas condições, os governos populistas (Vargas e Juscelino) obrigaram-se a ampliar a rede pública de ensino. Neste período, ocorre uma renovação no pensamento educacional, onde não é mais o professor que detém a iniciativa e é o elemento principal do processo, mas os objetivos e a “organização racional dos meios” (NUNES & RÚBIO, 2008, p. 59, grifo nosso).

A expansão da rede pública de Educação, ocorrida durante o Nacional Desenvolvimentismo, constitui uma fato importante, que gerou impacto não apenas na

adaptação do corpo docente e da estrutura física como, também, na própria formação dos profissionais para atuar nesse ambiente laboral. Dessa forma, analisar a Educação Física escolar durante os 18 anos que constituíram esse marco temporal (baseado numa cronologia da História Econômica Brasileira) auxiliará no entendimento de sua participação para a formação não apenas da História dessa disciplina curricular brasileira como, também, através da análise de alguns artefatos historiográficos, sinalizaras evidências que permaneceram na memória e no ideário daqueles que vivenciaram esse período e forma impactados, direta ou indiretamente, pela simbiose de metodologias relacionadas a essa disciplina no campo escolar.

Portanto, o impacto do crescimento da esportivização da disciplina em concomitância com a abrupta redução dos métodos ginásticos, a adaptação curricular para a mudança de correntes pedagógicas e as transformações no aparelhamento das escolas não foram estudados no Nacional Desenvolvimentismo, comparando tais quesitos com os períodos imediatamente anterior e posterior. Com isso, se torna imperativa uma visão crítica desse período histórico, entendendo sua influência para a caracterização do paradigma da Educação Física escolar, presente na contemporaneidade de nossas escolas.

1.2 Questão

“Qual o papel do Nacional Desenvolvimentismo na mudança da ginástica/calistenia para os esportes na Educação Física escolar?”

Tal questionamento é de ordem eminentemente teórica, com o objetivo de abordar o tema propondo uma análise comparativa desse período com o Estado Novo (caracterizado na historiografia da disciplina de Educação Física escolar como detentor, exclusivamente, de métodos ginásticos e calistênicos oriundos das escolas europeias) e a Ditadura Militar (diferentemente dos anos anteriores, fora marcada pela consecução exclusiva dos esportes nos espaços escolares) para entender sua relação e relevância para a história da disciplina.

A análise de fontes bibliográficas primárias, secundárias, legislações e imagens, contemplando o processo histórico de mudança da ginástica/calistenia para os esportes nas práticas da Educação Física escolar, projetará uma percepção distinta daquela institucionalizada pelos autores de obras na área da Educação Física escolar que,

tradicionalmente, transitam o Estado Novo (ginástica/calistenia) para o Regime Militar, sem qualquer tipo de menção ao período Nacional Desenvolvimentista.

As fontes e documentos analisados basearam uma argumentação pautada na apresentação e comparação dos currículos dos alunos (ênfatisando a formação primária e secundária), da formação docente (normalistas e ensino superior) e a da construção e reforma de espaços para a prática dessa disciplina durante o Nacional Desenvolvimentismo, permitindo a interpretação crítica da sucessão de fatos que possam, com objetividade, delimitar a importância desse período para a Educação Física praticada nas Escolas.

1.3 Hipóteses

A substituição da ginástica pelos esportes nas aulas de educação física escolar, ocorrida, de forma mais acelerada, durante o Nacional Desenvolvimentismo, contribuiu para a desvalorização e a falta de reconhecimento da disciplina no ambiente escolar (visão paradigmática presente até a contemporaneidade), estimulando a prática da praxe que pode ser sintetizada na expressão “dá a bola e deixa jogar”

Tal hipótese pode ser justificada por alguns trechos, provenientes de conteúdo curricular comparativo. Em 1922, Manoel Bergstrom de Lourenço Filho, em artigo sobre práticas pedagógicas em 1922, apresentaria a ginástica como principal atividade ofertada na disciplina de Educação física escolar:

o) **Metodologia da Educação Física (ginástica).** A educação do corpo, como deve ser entendida: **não formar atletas, mas homens equilibrados e sãos.** Meios práticos para a educação física na escola: a ginástica educativa e os jogos. Valor de uma e outros. O esporte. Marcha do ensino e cuidados higiênicos (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 68, grifo nosso).

Nota-se a presença, com menor destaque, das práticas esportivas, subsidiariamente aplicadas, já que os jogos (de natureza exclusivamente lúdica) possuíam interesse preponderante dentro do contexto dos métodos ginásticos e calistênicos, enfatizando a melhoria na condição de saúde, como medida preventiva na propagação de doenças. Mauro Betti (1991), destacando a história da Educação física escolar no final da década de 1950, exorta a prática esportiva como preponderante e fundamental para a matéria de Educação física escolar. Através da rápida e profícua disseminação do Método Desportivo Generalizado (MDG), os esportes emergiram de uma prática secundária para o protagonista na disciplina:

(...) a partir do final da década de 1950, a Educação Física brasileira sofreu forte influência do Método Desportivo Generalizado (MDG), que procurava atenuar o caráter formal da ginástica incluindo o conteúdo esportivo, com ênfase no aspecto lúdico. Para tal finalidade, o jogo esportivo foi percebido como um meio privilegiado, porque através do jogo o aluno descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si próprio, trabalha cooperativa e coletivamente e se prepara, assim, para a vida (BETTI, 1991, p. 87, grifo nosso).

Entre os trechos citados transcorreram cerca de 30 anos, que impactaram numa profunda e decisiva modificação curricular na oferta da Educação Física escolar. Tal como ocorre com qualquer processo histórico, a mudança na teoria aplicada nas práticas pedagógicas implicaria no transcurso de certo período temporal para que eventuais transformações pudessem ser absorvidas (ou não) pelos integrantes das Escolas.

O nacional desenvolvimentismo, divergindo da vasta literatura presente na área historiográfica³², aponta esse período como aquele onde foi travada a “batalha”, no campo escolar, entre “ginástica/calistenia” e esporte, sendo vencedor esse último, culminando com todas as atividades esportivas realizadas e multiplicadas durante a Ditadura Militar iniciada em 1964. Nota-se que estudo específico da simbiose mútua destas correntes divergentes, entre os anos de 1946 e 1964, se reveste de uma importância singular.

1.4 Objetivos

Analisar a disciplina de Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro, refletindo sobre e o impacto das políticas públicas destinadas às Escolas para o andamento dessa matéria.

Avaliar a substituição da ginástica/calistenia pelo esporte nos currículos de formação de estudantes e professores de educação física, bem como na construção de equipamentos escolares desta disciplina, durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Definir o papel do Nacional Desenvolvimentismo para a Educação Física escolar, através de uma análise comparativa com o Estado Novo e o Regime Militar.

1.5 Justificativa

Esse trabalho busca refletir sobre lógicas já legitimadas historicamente na Educação Física escolar, especificamente para episódio que ocorreram durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964), utilizando de documentos,

---

³² Vide apêndice e anexos desta Tese.

legislações e imagens de natureza primária ou secundária. Entretanto, a interpretação das fontes de pesquisa será ancorada em elementos da História Cultural, na tentativa de analisar os fatos que se sucederam no transcurso temporal estudado, com a perspectiva de ofertar uma nova oportunidade historiográfica de entendimento desse período.

A participação dos militares no processo de entrada, sedimentação e expansão da Educação Física no Brasil, sobretudo, durante a primeira metade do século XX, constitui elemento marcante. A presença do militarismo nessa área se ancorava nos citados princípios médicos, higienistas e, até mesmo, eugenistas, os integrantes das Forças Armadas constituíam exemplar adequado e apropriado para a contratação esporádica e temporária e instrutores. Nesse contexto, militares da ativa e da reserva possuíam conhecimentos, habilidades e atitudes que se compatibilizariam com a realidade dessa nova área, sobretudo, no campo escolar. A imagem abaixo, extraída do Acervo do Jornal *O Estado de São Paulo*, apresenta algumas práticas de exercícios físicos e jogo esportivos, realizados sob a supervisão do Exército Brasileiro:

Figura 5 - Matéria Sobre Certame de Cultura Física (10/9/1929):

Fonte: Jornal “O Estado de São Paulo”³³

³³ Imagem obtida na página eletrônica do Jornal “O Estado de São Paulo”, disponível em: < <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,ensino-de-educacao-fisica-comecou-com-militares,9780,0.htm>>. Acesso em 01 abr. 2019, às 13h30min.

Entretanto, algumas memórias necessitam de certo desvelamento. O Nacional Desenvolvimentismo possui poucas fontes primárias de referência para estudo e avaliação. Uma das principais personalidades do período, Anísio Teixeira, com vasta produção bibliográfica (12 livros), editou apenas 2 (dois) livros entre 1946 e 1964:

Tabela 5 - Livros de autoria de Anísio Teixeira:

Nº	Título da Obra	Ano da 1ª Publicação
1	Aspectos Americanos da Educação & anotações de viagem dos EUA em 1927	1928
2	Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola	1934
3	Em marcha para a democracia: à margem dos EUA	1934
4	Educação para a democracia: Introdução à administração educacional	1936
5	A Educação e a Crise Brasileira	1956
6	Educação não é privilégio	1957
7	A Educação é um direito	1968
8	Educação no Brasil	1969
9	Educação e o mundo moderno	1969
10	Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969	1969
11	Educação e Universidade	1998
12	Diálogos sobre a lógica do conhecimento	2007

Fonte: Coletânea Coleção Educadores – UFRJ (NUNES, 2010).

A relevância destinada por Anísio Teixeira, então Diretor do INEP em grande parte do Nacional Desenvolvimentismo, era notória. O modelo “piloto” de Escola Parque, limitado ao Estado da Bahia na década de 1940, começava a tomar projeção e se expandir em outros Estados, através do padrão denominado de “escolas-classe”. Em discurso realizado em 1950, por conta da própria inauguração destes espaços, destacou a importância do ensino primário na formação educacional plena do ser humano, correlacionando espaço físico e formação, destacava a importância da educação física neste contexto:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. (...) A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. (...) Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84, grifo nosso).

Quanto à própria interpretação do real significado do termo “Educação Física” encontrava, encontra e, ainda encontrará dificuldades que extrapolam o campo semântico, já que sua interpretação envolve não apenas aspectos relacionados ao campo teórico e prático do movimento como, também, aspectos sobre a necessária sociabilidade que permeia sua aplicação, seja no campo da ginástica/calistenia, dos jogos lúdicos ou dos esportes competitivos. Tal relação de significação, oriunda de uma “inculcação”, construída historicamente, constitui um processo mutável ao longo do eixo tempo – espaço na área historiográfica, como aponta Valter Bracht (1995):

Por isso, como dito anteriormente, interpreto a pergunta em referência como uma pergunta a respeito de qual Educação Física que estamos construindo, ou seja, pergunta a respeito de qual Educação Física que estamos construindo, ou seja, o que a Educação Física vem sendo. Isto se coloca na perspectiva que entende que é preciso recuperar a história social do conceito Educação Física. **É preciso, na verdade, identificar os diferentes significados atribuídos ao termo Educação Física e o significado social concreto que vem assumindo** (BRACHT, 1995, p. 02, grifo nosso).

A relação conflituosa entre as duas principais práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar resultaram no predomínio esportivo sobre o ginástico no cenário nacional desenvolvimentista. Ainda para Valter Bracht (1999), além dos jogos serem mais atraentes em virtude de seu caráter lúdico e competitivo, permitia uma incorporação física de princípios e valores que conduziria, com maior eficácia e eficiência, à formação física desejada pelos mentores políticos do Estado:

É claro que o esporte, assim como a ginástica, é um fenômeno polissêmico, ou seja, apresenta vários sentidos/significados e ligações sociais (...) Chamo aqui a atenção para a combinação de dois fatores, e para o fato de que **o esporte passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados (no duplo sentido) pelos indivíduos** (BRACHT, 1999, p. 75, grifo nosso).

O predomínio dos esportes na Educação Física escolar, bem como a disseminação de seus vários efeitos positivos para a disciplina e seus atores sociais (docentes e discentes), remete-se historiograficamente ao período do Regime Militar, justificado pela preponderância desta prática nos currículos escolares daquele período:

Observando a história da Educação Física, e da formação de seus professores, Betti (1991) aponta **a influência do fenômeno da esportivização da área, ocorrido entre os anos de 1969 e 1979, como fator fundamental para a homogeneização esportiva do currículo escolar** (NUNES & RÚBIO, 2008, p. 68, grifo nosso).

Os autores anteriores apresentam uma importante informação, classificando a década que compreende os anos de 1969 e 1979 como decisivas não apenas para a

homogeneização do currículo mas, também, para a sedimentação do próprio esporte como principal atividade pedagógica praticada na disciplina de Educação Física escolar. Na verdade, embora no citado período culminasse com a existência exclusiva dos esportes no conteúdo curricular, o seu ano inicial coincide com a inexistência de atividades relacionadas à prática dos métodos europeus de ginástica/calistenia.

Cabe ainda destacar, em virtude das doutrinas higienistas, na inserção da Educação Física escolar numa área de conhecimento mais abrangente, acrescida da prática de recreação e jogos, fato esse visível na legislação a partir da década de 1920 e presente, como descritor da disciplina, até o final da década de 1950.

Comprovando tal assertiva segue, abaixo, uma síntese do programa de formação de professores em 1922:

Figura 6 – Sinopse de Distribuição de disciplinas para a formação de Professor Normalista em 1922:

- I Seção – Biologia Educacional e Higiene;
- II Seção – História e Filosofia de Educação, Educação Comparada e Administração Escolar;
- III Seção – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional;
- IV Seção – Matérias de Ensino Primário;
- V Seção – Matérias de Ensino Secundário;
- VI Seção – Desenho e Artes Aplicadas;
- VII Seção – Música;
- VIII Seção – Educação Física, Recreação e Jogos;
- IX Seção – Prática de Ensino Primário;
- X Seção – Prática de Ensino Secundário.

Fonte: Lourenço Filho (2001, p. 24).

A elaboração deste trabalho, ancorado na história e historiografia da Educação, justifica-se pela própria característica da Educação Física durante o Nacional Desenvolvimentismo. Inezil Penna Marinho, em discurso na posse da cadeira de História e Organização da Educação Física pela Escola Nacional de Educação Física (ENEFD) em 1958, assumiu a mutabilidade no processo de estudo dessa disciplina, dividindo a responsabilidade com a própria História, ciência responsável por um maior número de ferramental metodológico de análise, gerando uma maior legitimidade da primeira no campo científico:

A experiência ensinou-me que o conteúdo da cátedra de Metodologia da Educação Física é instável, renovando-se todos os anos, o que não permite sedimentação de cultura. E mais: **com o decorrer do tempo, os conhecimentos se transferiram do campo metodológico para o domínio histórico.** (...) a instabilidade do conteúdo dos programas de metodologia opõe-se à estabilidade dos assuntos pertinentes são programas de História, que possibilitam ao professor neles cada vez mais se aprofundar. **Concluindo, os conhecimentos de metodologia tendem, no tempo e no espaço, a transferir-se ao domínio da História; esta é a mais legítima herdeira daquela** (MARINHO, 1958, p. 128, grifo nosso).

A construção histórica da Ditadura Militar como responsável pela expansão dos esportes e pela formação da crise de identidade nessa disciplina é compartilhada por diversos autores de inquestionável relevância nos estudos da história da Educação Física escolar. Para Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003) tal paradigma, resultante do conflito entre ginástica/calistenia e esportes (inclusive para a formação e convívio docente no ambiente escolar) apenas ocorreu durante a Ditadura Militar, e não no período historicamente anterior:

O fato de a Educação Física ser contemplada nos planos governamentais como um setor a parte parece-me dar razão às vozes que criticam **a excessiva esportivização da área. Nos anos finais da década de 60 e iniciais da década de 70 do século passado parecia haver uma certa confusão entre o que era ou não Educação Física**, que tipo de relação tinha com o esporte, sua dimensão escolar e outras possíveis dimensões. Essa tensão manifesta-se em um debate levado a cabo por aqueles professores, intelectuais e dirigentes ligados à tradição dogmática e aqueles vinculados à tradição pragmática. **A primeira, herdeira da tradicional Educação Física de cunho ginástico, calcada em preceitos humanistas; a segunda, advogada incontestemente da esportivização das práticas corporais, profundamente vinculadas à lógica dos fins últimos do esporte, a competição, o sucesso, a vitória** (OLIVEIRA, 2003, p. 165, grifo nosso).

Pelo levantamento bibliográfico produzido até o presente momento, as relações de estranhamento entre a ginástica e o esporte atingiram seu ápice durante o Regime Militar. A “excessiva esportivização” deste período aprofundou a identidade enviesada da disciplina, caracterizando esse período como o principal fomentador da desconexão entre teoria e prática da Educação Física escolar. Em outra produção, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2012) maximiza a utilização do esporte como ferramenta de cunho político e ideológico entre o final do Nacional Desenvolvimentismo e a redemocratização de 1988, extrapolando sua interferência na área escolar:

O esporte cumpria um papel menos físico ou atlético, e mais simbólico. Menos anestésico das consciências e mais fomentador de sentimento comum de pertencimento. Pretendia-se fazer crer que aqui existia uma só nação. Não se tratava do serviço militar obrigatório, da obrigatoriedade do voto ou da correção no uso da língua comum. Antes, a união desse "povo que não desiste nunca" vinha pela pretendido auto reconhecimento que o "verde,

amarelo, azul e branco" compunham as cores do nosso vitorioso lugar no mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 165, grifo nosso).

Nesse mesmo contexto, para Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida (2003), a interface entre o esporte e a Educação Física escolar adquiriu tal imbricação durante o Regime Militar que as aulas desta disciplina constituíram a principal estratégia para elevar o Brasil a uma referência em rendimento olímpico, justificando a acelerada, intensa e malfada “esportivização” do período:

Se nos reportarmos à recente história da educação física brasileira, **notadamente a partir da década de 1970**, constataremos que as políticas públicas, principalmente a federal, **encaminhou uma incorporação do esporte escolar ao sistema esportivo nacional**, sendo aquele, em muitos casos, orientado pelos órgãos que possuem vinculações com o sistema esportivo stricto sensu (BRACHT & ALMEIDA, 2003, p. 91, grifo nosso).

Entretanto, a análise apurada de fontes bibliográficas e documentais considera o Nacional Desenvolvimentismo como um período ambíguo e nebuloso, pouco estudado sob a óptica da Educação Física escolar, sobretudo, sobre a relação calistenia/ginástica x esportes dentro desse ambiente.

A pesquisa desta quadra histórica, detendo-se na área da Educação, não dispõe de muitos trabalhos mais aprofundados. Ivani Catarina Arantes Fazenda (1985), sintetiza a preocupação de gestão em Educação, de forma geral, durante o Nacional Desenvolvimentismo, como se fora mera continuidade das políticas públicas anteriores, resultando num movimento contínuo de perpetuação originado ainda no Estado Novo, impedindo reformas educacionais de caráter transformador:

Na cabeça do governo, **o que estava em jogo no Nacional Desenvolvimentismo basicamente era a sobrevivência do sistema**, ou seja, nossa herança cultural e política estavam demasiada arraigada para que se conseguisse superar e desprender-se dos laços que ligavam à velha ordem social aristocrática do velho sistema pré-capitalista – **abrir a educação a todos, realizar a tarefa de conscientização das massas, seria por em risco a própria sobrevivência dos sistema – grifos nossos.** (FAZENDA, 1985, p. 47).

Em “Educação Física e Sociedade”, Mauro Betti (1991) realiza uma análise profunda da história da Educação Física, com utilização dos abundantes dados sobre a economia e as mudanças sociais. Conforme aponta a tabela abaixo, o menor conteúdo é destinado ao Nacional Desenvolvimentismo, limitando o período, exclusivamente, ao fortalecimento das políticas públicas do Estado Novo, às discussões legislativas e à aprovação da LDB de 1961:

Tabela 6 – Títulos e páginas das obras “Educação Física e Sociedade”, destinadas à história da disciplina:

Título	Páginas	Total de Páginas
A Educação Física de 1930 a 1945	63 a 89	26
A Educação Física de 1947 a 1968	89 a 100	11
A Educação Física entre 1969 e 1979	100 a 116	16
A Educação Física entre 1980 e	116 a 130	14

Fonte: Betti (1991)

Cabe observar que, das onze páginas da obra, apenas três se detêm sobre a realidade brasileira entre 1946 a 1964. As oito páginas restantes só contemplam as discussões legislativas que culminaram na edição da LDB de 1961, bem como seus reflexos imediatos nos anos posteriores à sua publicação.

Corroborando essa argumentação, nessa mesma obra, o autor apresenta um quadro esquemático como uma classificação periódica de 1946 a 1968, maximizando o Nacional Desenvolvimentismo, caracterizando-o pela aplicação do MDG, enfatizando a propagação dos jogos competitivos³⁴ em consonância como os exclusivamente de caráter educativos, bem como minimizando o desenvolvimento histórico nos anos anteriores do período:

Tabela 7 – Síntese da Educação Física no Brasil, entre 1946 e 1968:

Período	Iniciativas Estatais na Educação Física	Administração na Educação Física	Política Educacional	Discurso Pedagógico Educação Física	Objetivos da Educação Física	Método de Ensino
1946 a 1968	Consolidação da obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Enfraquecimento da administração centralizada	Caráter liberal e democrático; Diretrizes básicas para a educação nacional através da LDB	Biopsicossocial; Ênfase no valor educativo do jogo	Melhora fisiológica, psíquica, social e moral	Método Desportivo Generalizado

Fonte: Betti (1991, p. 131).

³⁴ Paulo Ghiraldelli Júnior (2003) enfatiza entrada dos esportes como modalidades competitivas na Educação Física escolar nas décadas de 1920 e 1930, sinalizando uma modificação de sua finalidade para o alto rendimento após 1964, atingindo seu “ápice” durante a década de 1970, onde se maturou para a busca de formação de atletas de alto nível de desempenho: “A partir dos anos **20 e 30, progressivamente, o desporto de alto nível ganhou espaço no interior da sociedade** e, conseqüentemente, da Educação Física. Nos anos **60-70, praticamente cria-se uma situação inédita: o desporto de alto nível**” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 29 e 30, grifo nosso).

Paulo Ghiraldelli Júnior (1988), por sua vez, ao levantar elementos que determinariam a assunção dos militares ao poder em 1964, evoca fatores que, de certa forma, conduziram para a aceleração nos processos de inclusão e predomínio do esporte na Educação Física escolar, como a necessidade de afirmação interna e externa às fronteiras nacionais acerca do paradigma visionário na construção do imaginário do que seria a “Nação Brasileira”:

(...) diria que tal desfecho veio “resolver” um problema latente na sociedade brasileira dos anos 60 que, basicamente, se expressava na **contradição entre a ideologia oficial e a prática enredada pela política econômica de boa parte das elites dominantes representadas pelos governos populistas**. (...) parte das elites dirigentes **tentava seduzir os trabalhadores através do nacionalismo-desenvolvimentista**, que anunciava o progresso com a instalação de um “capitalismo nacional”, voltado para o mercado interno e capaz de gerar frutos para todas as classes sociais. (...) O que se verificava no âmbito estrutural era uma economia internacionalizada e cada vez mais aberta à penetração e predomínio do capital estrangeiro (p. 42, grifo nosso).

Por sua vez, Suraya Cristina Darido e Rangel (2005), em suas pesquisas historiográficas sobre a evolução esportiva brasileira, destacam o prestígio das políticas públicas de disseminação destas práticas durante o Regime Militar. Enfatizaram os aspectos de formação político e ideológica resultante de sua prática, bem como os eventuais reflexos para a visibilidade estrangeira da nação, reflexa aos resultados esportivos:

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de **fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico**, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO & RANGEL, 2005, p. 4, grifo nosso).

Pelo apresentado, reforça-se claramente, o paradigma construído pelos autores historiográficos sobre o Nacional Desenvolvimentismo, constituindo-se como uma espécie de “limbo atemporal”, localizado entre o Estado Novo (com o predomínio das escolas higienistas e os métodos ginásticos) e o Regime Militar (período de massificação do método esportivo), ambos de caráter exclusivamente reprodutivista, não contemplando a formação plena e o desenvolvimento autônomo do estudante, como bem apontou Mauro Betti (1991):

Tanto o MF (Método Francês), hegemônico durante o Estado Novo, como o ME (Método Esportivo), pós-70, privilegiaram o conteúdo formal, comando, trabalho, controle externo e regras rígidas. Isso significou a opção pela reprodução de modelos de atividades física formais,

sem considerar as características e necessidades do aluno e do meio ambiente (BETTI, 1991, p. 165, grifo nosso).

Considerando a regulamentação do ensino, especificamente na área de Educação Física escolar, apenas após o Nacional Desenvolvimentismo que os Decretos Estaduais, aprovando os chamados “Regimentos” começaram a ser expedidos, padronizando a intervenção pedagógica nessa área. No Estado de São Paulo, o Decreto N° 45.159, de 19 de agosto de 1965, que aprovou o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal, se constituiu num paradigma de nivelamento na Educação bandeirante. Esse aparato legislativo, inclusive, apresentou as disciplinas onde não seriam exigidas avaliações teóricas de aptidão (entre elas, a própria Educação Física escolar), sendo analisadas exclusivamente como “práticas educativas”:

Artigo 114 – Integram o currículo as matérias seguintes:

- a) religião
- b) educação moral e cívica
- c) linguagem escrita
- d) linguagem oral
- e) leitura
- f) gramática aplicada
- g) aritmética moderna
- h) história do Brasil
- i) geografia geral e do Brasil
- j) iniciação às ciências naturais
- k) recursos áudio visuais
- l) desenho infantil
- m) canto
- n) educação física**
- o) trabalhos manuais.

Artigo 115 – Religião, educação moral e cívica, canto, desenho, trabalhos manuais, recursos áudio visuais (sic) e **educação física são práticas educativas e não se lhes atribui nota** (grifo nosso).

Cabe complementar, ainda, citando a regulamentação dos tipos de estabelecimentos do ensino no Estado de São Paulo, sistematizados por Decreto (no padrão de “Regimento”) também após o período estudado por esse trabalho. Neste caso, o Decreto N° 47.404, de 19 de dezembro de 1966, que aprovou as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal, constitui a primeira peça legislativa que conceituou a natureza e as particularidades de cada espécie modular de ensino:

CAPÍTULO 3.º

Dos tipos de estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal
Artigo 3.º - O ensino secundário e normal, mantido pelo Estado de São Paulo, será ministrado nos seguintes tipos de unidades escolares:

- Ginásio Estadual;
- Colégio Estadual;
- Escola Normal e Ginásio Estadual;

- Colégio e Escola Normal Estadual;
- Instituto de Educação (grifo nosso).

Não apenas a estruturação física dos espaços escolares como, também, o próprio concurso público de acesso ao quadro do magistério apenas foi regulamentado após o Nacional Desenvolvimentismo. O primeiro certame para orientadores pedagógicos no Estado de São Paulo ocorreu, apenas, em 1967. Decreto Nº 48.143, de 26 de junho daquele ano, regulamentou o Concurso de Ingresso dos Orientadores Educacionais do Ensino Médio, com possibilidade, inclusive, para a concorrência ao cargo por parte de professores de Educação Física escolar, exclusivamente com formação em nível superior:

Artigo 10.º - Aos títulos serão atribuídos, valores em pontos:

- a) Diploma de Curso de Especialização de Orientação Educativa, de um ano de duração, no mínimo, realizado em Faculdade de Filosofia, oficial ou reconhecida .....35 pontos
- b) Diploma de licenciado em Pedagogia por FFCL., oficial ou reconhecida. ....30 pontos
- c) Diploma de licenciado em Psicologia por FFCL., oficial ou reconhecida ..... 25 pontos
- d) Diploma de licenciado em Ciências Sociais por FFCL., oficial ou reconhecida..... 15 pontos
- e) Diploma de licenciado em Filosofia por FFCL., oficial ou reconhecida. 15 pontos
- f) **Diploma de Educação Física por Escola Superior de Educação Física** ..... **5 pontos** (grifo nosso).

A década de 1970 é pródiga em autores que diagnosticaram a Educação Física escolar no ápice de sua crise, propondo mudanças de natureza curricular e formação docente, produzindo trabalhos que não foram encontrados com natureza similar, referentes ao o Nacional Desenvolvimentismo. José Carlos Cysneiros, em artigo publicado em 1975, criticou a falta de uma participação mais efetiva da disciplina de Educação Física escolar na composição da grade curricular escolar, bem como na relação de sentido desta disciplina no ambiente educacional:

No Brasil, **a Educação Física ainda não recebeu o tratamento adequado em face de sua vital importância no processo de desenvolvimento econômico e social**. Desconhecida por muitos, praticada por alguns e defendida por poucos, vêm através dos anos procurando a oportunidade de integrar o processo educacional como atividade curricular regular (CYSNEIROS, 1975, p. 11, grifo nosso).

A preponderância da influência do Regime Militar como um período temporal, simultaneamente articulador e beneficiário da crise de identidade da Educação Física escolar, fez coincidir a pretensa aliança entre o autoritarismo e o surgimento do Brasil do Esporte no contexto nacional. Tal imagem se torna uma visão paradigmática do

período, interferindo na própria percepção da história dessa disciplina, reforçando a produção de um sentido já historicamente consolidado, como ensina Roger Chartier:

A problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real (CHARTIER, 2002, p. 25, grifo nosso).

Além da periodização de 1946 a 1964 sobre a historiografia da Educação Física escolar necessitar de uma maior profundidade, cabe destacar a relativização dos estudos acerca da própria história do esporte no Brasil, sobretudo, dentro do espaço escolar. Para Valter Bracht (1999), há necessidade de superação da discussão polarizada entre teorias pedagógicas, contrapondo-se à seleção de futuros atletas para o esporte de rendimento nos ambientes escolares:

Ademais, entender que a prática pedagógica da Educação Física foi resumida a uma atuação do professor como treinador esportivo e a uma prática do aluno como uma performance de atleta é pensar de modo reducionista acerca do esporte na escola. Compreende-se, portanto, **que há a necessidade de relativizar e analisar criticamente os aspectos macro e micro estruturais referentes ao esporte na Educação Física escolar** (BRACHT, 1999, p. 85, grifo nosso).

Jocimar Daolio (1998), ao analisar o desenvolvimento esportivo brasileiro, aponta especificamente dos marcantes primeiros 70 anos do século XX no Brasil, enfatizando as Ditaduras de Vargas³⁵ e dos Governos Militares, já que: “A massificação esportiva se potencializou suposta e significativamente após o fim da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, durante a Segunda Guerra Mundial e, em especial, a partir do Golpe Militar de 1964” (DAOLIO, 1998, p. 58).

Ademais, a classificação dos períodos anteriores ao Nacional Desenvolvimentismo como “Ditaduras” eram reconhecidos, durante sua vigência, como uma espécie de “democracia autoritária”, criando uma percepção diferenciada àqueles que vivenciaram o período em relação àqueles que os estudam como fatos históricos do passado potencializados pelo efeito gerado pela opinião pública, como aponta Thomas Skidmore:

---

³⁵ Para Thomas Skidmore, a ditadura de Vargas foi atípica, já que não se baseou nos modelos costumeiramente aplicadas por países europeus na primeira metade do século XX: “É importante compreender que, à diferença de seus mentores europeus do fascismo, Vargas não organizou nenhum movimento político para servir de base a seu regime autoritário. Não havia um partido de Vargas, um movimento do Estado Novo, ou militantes governistas na sociedade brasileira”. (SKIDMORE, 2000, p. 64)

O estilo essencialmente democrático do Estado autoritário se patenteia assim no estabelecimento normal de uma intimidade entre o governo e a opinião pública. Esta passa a ser esclarecida sobre a marcha da administração como nunca o fora, nem podia tê-lo sido nos regimes passados (SKIDMORE, 2010, p. 68, grifo nosso).

Outros autores de referência no campo histórico, como Nelson Werneck Sodré, incorporaram as privações e angústias pessoais que padeceram durante o Regime Militar em suas produções, o que poderia ter conduzido uma impressão enviesada, resultando na apropriação de figuras distorcidas da realidade para todos aqueles que se debruçam em estudos de natureza historiográfica:

A mim, há um mês, ameaçam pelo DIP dos IPMs, de prisão. **Todos os dias, pela imprensa, pelo rádio, pela televisão, maiores e coronéis afirmam que está iminente a minha prisão.** (...) O que está em jogo não é a minha pessoa, nem mesmo os efeitos que, sobre a minha família, a “guerra psicológica” possa ter causado. **O que está em jogo não é mesmo a sorte de três jovens professores cujo crime foi ter escrito comigo uma História Nova do Brasil.** O que está em jogo é a sorte da cultura brasileira. Antes de terminar, um depoimento pessoal: **a intelectualidade e as demais camadas do povo brasileiro não julguem o Exército por alguns encarregados de IPMs e por indivíduos que se fazem passar por oficiais.** Acontece que sou militar e conheço a minha gente: os soldados do Brasil, os autênticos, estão tão envergonhados disso tudo quanto o nosso povo (SODRÉ, 1986, p. 132-133, grifo nosso).

O relato de Nelson Werneck Sodré, uma referência na produção historiográfica, em obra específica sobre a História Militar do Brasil, envolvia também o aparato policial em suas experiências pessoais, potencializando ainda mais o efeito de classificação da Ditadura Militar³⁶:

A polícia passou a cometer toda sorte de arbitrariedade: matava as pessoas suspeitas nas ruas, invadia as casas a qualquer hora, forjava histórias, falsificava documentos, arquitetava conspirações, torturava os acusados e as testemunhas. Instalou-se o **“processo de denúncia sob qualquer pretexto, retirou-se ao cidadão o direito de escrever, de falar, de reunir-se com outros, de criticar, de protestar, de discutir, de conversar, de divergir** (SODRÉ, 1979, p. 260, grifo nosso).

Os esportes podem ser utilizados como instrumento de gestão de políticas públicas de natureza ideológica, sobretudo, em regimes totalitários, onde a competitividade para a seleção do “melhor” suplantaria os próprios objetivos de

---

³⁶ Não faltam relatos e interpretações deste autor sobre a ditadura militar, como esse fragmento, escrito em 1979, ainda se referindo à História Militar do Brasil: **“É na medida em que as Forças Armadas assegurem as liberdades democráticas que o país avança, inexoravelmente, para a realização de seu destino nacional.** É nessa medida que as Forças Armadas isolam e asfixiam o latifúndio e o imperialismo, incompatibilizados com toda e qualquer liberdade democrática e cuja única saída é o golpe contra as instituições democráticas, como tantas vezes empreenderam, com alguns triunfos parciais e transitórios que, sem a menor dúvida, atrasaram o nosso processo histórico (1986, p. 408, grifo nosso).

sociabilidade presentes nas relações esportivas. Para Carmen Lúcia Soares et al. (1992), os princípios relacionados à competição adentram aos espaços escolares, sobretudo aqueles correlacionados ao, “(...) rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (p. 54).

O levantamento sistemático de informações, oriundas de fontes primárias e secundárias, correlacionadas comparativamente com outros períodos, poderá delinear melhor a contribuição do Nacional Desenvolvimentismo para a crise de identidade dessa disciplina.

1.6 Modos de produção do trabalho

A pesquisa analisou as referências bibliográficas (livros e artigos) e documentais (leis e currículos) sobre a Educação Física escolar, bem como as relações entre a ginástica/calistenia e os esportes, durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro.

Os dados serão extraídos de fontes primárias (produzidas durante o Nacional Desenvolvimentismo) e secundárias (pesquisadas após o período estudado nesse trabalho).

Os dados quantitativos, oriundos de fontes oficiais (Como a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo – SEE/SP e o Centro de Referência Mário Covas – CRE Mário Covas) serão analisados sob a perspectiva da obra “História Cultural: entre práticas e representações”, obra produzida por Roger Chartier em 1988. A utilização de conceitos e análise deste livro permitiu a reflexão sob uma perspectiva mais ampla acerca da Educação Física Escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo, possibilitando uma visão multidisciplinar na operação historiográfica de reconstruir período nacional desenvolvimentista, avaliando sua influência para a Educação Física escolar.

Para o citado autor, qualquer processo de formação de uma base de conhecimentos historiográficos, em qualquer área humana, necessita de um “instrumento de um conhecimento mediado que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo como ele é” (CHARTIER, 2002, p. 20). Recorra-se, textualmente, ao autor, para elucidar a importância da construção da história cultural, embrionária de uma nova perspectiva

historiográfica que resulta em múltiplos caminhos que podem ser trilhados em busca do conhecimento (2002, p. 17):

A historia cultural, tal como a entendemos, **têm por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos** (CHARTIER, 2002, p. 17, grifo nosso).

Na visão de Roger Chartier, a construção de uma imagem figurativa de fatos passados ocorre através de “representações”. Para o autor, esse processo é complexo, subjetivo e que, de certa forma, modifica a própria interpretação das fontes (principalmente as documentais), através de um jogo entre “representações das práticas” e “práticas das representações”, diálogo essencial na construção de um processo historiográfico:

(...) a defesa de uma noção estigmatizada como relativista e idealista não é fácil. Porém, tentarei fazê-la porque penso que **não existe historia possível se não se articulam as representações das praticas e as praticas da representação**. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de historia nunca terá uma relação imediata e transparente com as praticas que designa. Sempre a representação das praticas tem razoes, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identifica-los e uma condição obrigatória para entender as situações ou praticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p. 16, grifo nosso).

Quanto aos dados quantitativos, o uso das estatísticas produzidas no Nacional Desenvolvimentismo é fundamental para evidenciar não apenas o contexto educacional do período como, também, para diagnosticar a situação da Educação Física escolar. Informações quantitativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE/SP) contribuirão para a comparação do Nacional Desenvolvimentismo com outros fenômenos ocorridos com a disciplina, bem como para a própria caracterização desse período. A utilização de dados confiáveis, que recorrem à análise de informações quantitativas, é possível porque, segundo Natália Lacerda Gil (2012), que estudou essa área no campo educacional, a partir da década de 1930 inicia-se no Brasil uma produção de dados numéricos com certa confiabilidade metodológica, seja para reforçar a argumentação da própria produção acadêmica, seja para fomentar políticas públicas no setor:

Nos anos 1930 aumenta e regulariza-se a produção de estatísticas de educação em âmbito central e, com elas, proliferam também os discursos construídos em torno desses números. A análise dos discursos oficiais sobre as estatísticas do ensino que circularam nas décadas de 1930 e de 1940 apontou a existência de dois aspectos predominantes na estruturação dessas elaborações discursivas (GIL, 2012, p. 512, grifo nosso).

Como fontes secundárias, serão levantadas informações (quantitativas e qualitativas), oriundas de fontes primárias, sobre os livros didáticos utilizados para a disciplina antes e durante o Nacional Desenvolvimentismo as práticas docentes na formação dos professores (oriundas de imagens produzidas na época) e os tipos de ginásios, quadras e equipamentos construídos. Tangenciando os currículos, os livros pedagógicos sugeridos para os profissionais do período constituem uma importante análise da materialização prática dos conteúdos teóricos, permitindo entender à transposição da teoria curricular para a prática escolar. Entretanto, não basta à correlação de significados e representações entre currículo e prática escolar em Educação Física. Cabe destacar o fundamental papel do seu leitor e intérprete, qual seja, do professor de Educação Física escolar, já que esse profissional significado à produção teórica através da fonte de informação (o livro), o objeto apresentado (a formulação das aulas) e a prática didática propriamente dita, ou seja, os três eixos fundamentais no papel interpretativo, conforme ensina Roger Chartier:

Parece-nos haver aí uma simplificação ilegítima do processo através do qual as obras adquirem sentido. Reconstitui-lo exige considerar **as relações estabelecidas entre três polos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera**. Das variações deste relacionamento triangular dependem, com efeito, mutações de significado que podem ser organizadas em algumas figuras (CHARTIER, 2002, p. 127, grifo nosso).

A utilização de periódicos de referência na área educacional produzidos entre 1946 e 1964 também representa conveniente recurso para a obtenção de fontes secundárias de informação, já que retratam a interpretação da ideologia produzida sobre aquele período. Além disso, o Brasil teve uma multiplicação qualitativa e quantitativa das revistas especializadas em Educação Física a partir da década de 1930³⁷, aumentando à amplitude de consulta dos periódicos. Seu conteúdo objetivaria, de certa forma, comunicar-se com um público que vivenciava o cotidiano daquela uma época e que, baseados na informação, construía uma representação histórica para aquele momento nacional. Para Denice Barbara Catani e Maria Helena Câmara Bastos, ao apresentarem o livro *Educação em Revista* (2002), tais tipos de publicações permitem identificar um

---

³⁷ Para Alcir Lenharo, o Estado Novo iniciou um novo paradigma na visão do corpo, já que: “De fato, não se trata de mera coincidência o aparecimento de revistas especializadas em saúde, higiene e educação física no final dos anos 30. **O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções de médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o Exército, a Igreja, a escola, os hospitais**. De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava, necessariamente pelo **trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano**” (LENHARO, 1986, p. 28, grifo nosso).

discurso da época, bem como seus reflexos para o público geral e específico, neste caso, o efetivamente envolvido com o campo educacional:

A imprensa educacional, segundo Pierre Ognier, é um corpus documental de vastas dimensões, pois se **constitui em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional**. Desse modo, é um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside. Nessa perspectiva, torna-se um **guia prático do cotidiano educacional e escolar**, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (CATANI & BASTOS, 2002, p. 5, grifo nosso).

Os artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), elaborados durante o Nacional Desenvolvimentismo (1946 a 1964), foram consultados com o propósito de avaliar a produção e o pensamento sobre a disciplina de Educação Física escolar durante essa quadra histórica. Atentou-se, em especial, sobre a produção de quem, efetivamente, vivenciou aquela experiência, como Massilon Savoy (1946), que estabeleceu relações entre a disciplina, suas construções escolares e o higienismo, além de Ruth Gouveia (1946), que mostrou a interferência dos jogos na formação integral do ser humano. Advirta-se que a pesquisa coletou apenas os títulos dos artigos do período, identificando o assunto abordado e sua pertinência. Abaixo, a síntese de produção do periódico com impacto na área de Educação Física escolar:

Tabela 8 – Artigos de Educação Física escolar na RBEP (1946 a 1964):

Título	Autor	Indicação	Síntese
Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar	Massilon & Sabóia	Vol. XI, Nº 19, pp. 64 a 74. Jan. 1946	Propostas de espaços e mobiliários s higiênicos para a pré-escola.
Os jogos dirigidos na educação integral	Ruth Gouvêa	Vol. IX, Nº. 24, pp. 68 a 84. Set a Out 1946.	O papel dos jogos e seus reflexos na formação de meninos e meninas.
A educação física para os portadores de defeitos físicos	Inezil Pena Marinho	Vol. XI, Nº 31, pp. 445 a 460. Nov a Dez 1947.	Exercícios físicos para alunos com defeitos transitórios e permanentes.
Carência lúdica e escolaridade	Acrílico Cruz	Vol XV, Nº. 41, pp. 45 a 53. Jan a Mar 1951	Jogos como elementos desenvolvedores de higiene e saúde mental.
Plano de um manual de recreação para a escola elementar	Ethel Bayer Medeiros	Vol. XXI, Nº 54, pp. 86 a 98, Abr a Jun 1954	Uso dos jogos como técnicas de recreação o ensino primário.

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos³⁸

Como resultado, apenas 05 (cinco) produções da RBEP entre 1946 e 1964 na área temática abordada neste trabalho: quadro muito pouco expressivo. Sugerem,

³⁸Pesquisa realizada na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP entre 20 e 30 Set 2017, para análise das edições de 1950 e 1964. Já os exemplares publicados entre 1946 e 1949 foram consultados em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/archive>>, entre 15 e 19 set. 2017.

contudo, algumas considerações. A Educação Física escolar não foi objeto de vasta inteligência ou reflexão dos especialistas. Dentre os 353 (trezentos e cinquenta e três) artigos, disponíveis em 32 (trinta e dois) volumes e 78 (setenta e oito) números, do lapso considerado, apenas cinco, repita-se, abordaram a temática. O uso dos jogos como estratégia para explorar o movimento dentro de um contexto do exercício físico constituiu o tema predominante, com três artigos do total apontado. O higienismo e o uso da disciplina como estratégia de formação de saúde pública, embora constituísse política pública iniciada no Estado Novo, ainda foi assunto para dois artigos. Não se adentrou ao confronto entre a ginástica/calistenia x esportes como práticas pedagógicas nas escolas, o que poderia ensejar consistentes reflexões.

As imagens reproduzidas do acervo do CRE Mário Covas serão exibidas neste trabalho com intuito meramente ilustrativo, a fim de reforçar informações de natureza quantitativa ou qualitativa apresentadas durante a construção do texto, já que, em combinação com documentos escritos, constitui estratégias diferenciadas para a construção de um sentido de “representação” para uma determinada trajetória historiográfica, transitando entre imagem e escrito para a contextualização de um determinado fato histórico³⁹, amplificando a tessitura historiográfica.

Além do levantamento de fontes primárias ou secundárias, faz-se necessário estabelecer uma hierarquização axiológica de seus conteúdos, com elaboração de esquemas suscetíveis de exposição e contextualização objetiva. A interface entre dados quantitativos, oriundos da análise bibliográfica e documental, contrapostos às informações de natureza qualitativa (como os tipos de espaços de prática para a Educação Física escolar e livros didáticos utilizados pelos professores) propiciará comparar a história social (sequência dos grandes episódios) da história real (as práticas cotidianas), valorizando discursos e produções não relacionadas com os processos historiográficos tradicionais:

Deste modo, espera-se acabar com os falsos debates desenvolvidos em **torno da partilha, tida como irredutível, entre a objetividade das estruturas** (que seria o terreno da história mais segura, aquela que, manuseando documentos seriados, quantificáveis, reconstrói as sociedades tais como eram na verdade) e **a subjetividade das representações** (a que estaria ligada uma

---

³⁹ Para Roger Chartier (2011), “Um dos **dois modelos mais operacionais construídos para explorar o funcionamento da representação moderna – seja ela linguística ou visual** – e o que propõe a tomada de consideração da dupla dimensão de seu dispositivo: na dimensão ‘transitiva’ ou transparente do enunciado, toda representação representa algo” (CHARTIER, 2011, p. 23, grifo nosso).

outra historia, dirigida às ilusões de discursos distanciados do real)
(CHARTIER, 2002, p. 18, grifo nosso).

Segue, abaixo, uma tabela exemplificativa do “corpus” que contribuiu com o modo de produção desta Tese:

Tabela 9 – Classificação qualitativa das fontes de pesquisa:

Fonte	Tipo	Referência	Síntese
Primária (69)	Livros (38)	AGUAYO, Alfredo Miguel. Didática da Escola Nova . 10ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.	Princípios e preceitos da metodologia escola novista para a década de 1950.
		AQUINO, José Benedicto de. Pedagogia da Educação Física . São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira Brusco & Cia, 1939.	Manual de metodologia calistenica, com ênfase em jogos não competitivos e recreações.
		ARENO, Waldemar. Fundamentos biológicos da educação feminina . Rio de Janeiro: Graphica Metrópole, 1946.	Argumentações científicas sobre a fisiologia femininas e os exercícios físicos compatíveis
		AZEVEDO, Fernando de. Antinoüs: estudo de cultura athletica . São Paulo: Weiszflog Irmãos. 1919.	Estudo sobre a relação entre corpo e prática de exercícios físicos na história
		_____. Escola anglo-americana: predominância esportiva. Educação Physica , Rio de Janeiro, Nº 14, p. 9-12, jan. 1938	Estudo historiografia sobre a doutrina esportiva norte americana da primeira metade do século XX
		_____. A Educação e a Crise Brasileira . Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1955.	Estuo histórico parametrizando os problemas nacionais e educacionais
		_____. Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil – subsídios para uma história de quatro anos . São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.	Diagnóstico das mudanças educacionais proporcionadas pelo MEC na década de 1950
		_____. Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser . p. 159-60. Difel, 1962	Experiências pessoais sobre aa disciplina da educação Física nas escolas
		BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública . Rio de Janeiro: Obras completas. v. X, tomo I ao IV. Ministério da Educação e Saúde, 1947.	Apresentação de reforma educacional para o Brasil do século XIX
		_____. Obras completas . Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1983. v. 10, T. 2, p. 98, 1983.	Obras completas do autor, produzidas na ultima década do século XIX e primeira metade do século XX
		BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas . 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.	Autor apresenta o impacto na valoração dos símbolos dentro de uma cultura e suas consequências.
		BONORINO, Laurentino Lopes; MOLINA, Antônio de Mendonça; MEDEIROS, Carlos M. de. Histórico da educação física . Vitória: Imprensa Oficial, 1931. p. 110-111.	Estudo retrospectivo do início d Educação física no Brasil até a década de 1930.
		BRASIL. Ministério da Educação. Novos prédios escolares . Rio de Janeiro: INEP, 1949.	Descrição dos novos padrões dos prédios escolares para a década de 1950.
		CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola e a República . São Paulo:	Estudo historiográfico da evolução escolar no Brasil a

Primária (69)	Livros (38)	Brasiliense, 1989.	partir de 1890.
		CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano . Rio de Janeiro: Editora Vozes, 3ª Edição, 1998.	Descrição sobre a construção da percepção da cotidianidade e suas consequências na produção e interpretação de artefatos historiográficos.
		CAMPOS, Maria Elisa R., GOUVÊA, Ruth, CUNHA, Maria Augusta A. Jogos na escola primária . Brasília: MEC, 1962.	Manual sobre a aplicação de jogos de natureza lúdica e competitiva.
		CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações . Portugal: Editora Difel 2ª Edição, 2002.	Apresentação sobre episódios e formatos de análise de práticas cotidianas como elementos de produção historiográfica
		FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir . Petrópolis, Editora Vozes, 1977.	Análise historiográfica sobre as causas e consequências na construção de prisões para determinar o regime fechado no cumprimento das penas
		GUILLEN, Emile. Manual de Jogos . São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 2ª Edição, 1963.	Manual de jogos lúdicos, traduzido, apresentando propostas europeias para a didática de jogos escolares e seus aspectos recreativos.
		HUIZINGA, Johan Homo Ludens . São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.	Estudo historiográfico, a partir da sociedade antiga, sobre o uso dos jogos na evolução da sociedade.
		IBGE. Anuário Estatístico do Brasil . Serviço de Estatística de Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1950.	Apresentação dos dados estatísticos educacionais no Brasil para o ano de 1949.
		_____. Novos prédios para grupo escolar . Editora INEP, Rio de Janeiro, 1949.	Apresentação dos novos modelos de prédios escolares propostos pelo MEC para a segunda metade do século XX.
		_____. Relatório Quinquenal do Ministério da Educação e Cultura (1956-1960) . MEC, Rio de Janeiro, 1960.	Relatório com dados educacionais de natureza qualitativa e quantitativa entre 1956 e 1960.
		JACQUÍN, Guy. A Educação pelo Jogo . São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 2ª Edição, 1963	Anual europeu sobre aprendizagem motora através de jogos de natureza lúdica e recreativa.
		LOYOLA, Hollanda. Jogos, Diversões e passatempos – jogos educativos de acordo com o Método Francês . Rio de Janeiro: Companhia Brasil Editora, 1940	Manual sobre jogos tradicionais e estratégias sobre seu ensino na disciplina de Educação Física escolar.
		MARINHO, Inezil Penna. História da Educação Física e dos Desportos no Brasil . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952/1953.	Estudo histórico sobre a Educação Física e os Esports no Brasil, a partir de seu descobrimento até o final da primeira metade do século XX.
		_____. Sistemas e métodos de educação física . Rio de Janeiro, 1958.	Apresentação de modelos e práticas pedagógicas da Educação Física, com propostas europeias e norte-americanas.
		MAZONI, Tomás. O esporte a serviço da pátria . São Paulo: Olympicus, 1941.	Desenho das práticas esportivas na década de 1940 e as estratégias para

Primária (69)			seu uso como ferramenta político-ideológica.
		_____. Jogos para Recreação na Escola Primária. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1959.	Apresentação da metodologia de ensino de jogos para o início do processo de escolarização.
		MEDEIROS, Ethel Bauzer. Jogos para recreação infantil. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.	Manual europeu com modelos de práticas de jogos exclusivamente de natureza recreativa.
		NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/MEC, 1974.	Panorama histórico sobre a educação, a sociedade e a política brasileira entre 1890 e 1930.
		OLIVEIRA, Vítor Marinho de. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense/ Nova Cultural, 1986.	Síntese sobre a história da Educação Física no mundo e no Brasil, a partir do período greco-romano.
		OLIVEIRA, José Guimarães Mariz de. Educação Física e o Ensino de 1 Grau: uma abordagem crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.	Metodologia de ensino da Educação Física escolar para o ensino fundamental, com ênfase em esportes e exercícios.
		Programa do Curso de Educação Física Infantil. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1951.	Apresentação da proposta pedagógica para ensino infantil no Rio de Janeiro, na década de 1950.
		RANGEL SOBRINHO, Orlando. Curso de educação física: resumo de aulas realizadas na Escola Militar Provisória. Rio de Janeiro, Tip. do Patronato, 1931	Apresentação dos planos de aula do autor para as aulas de Educação Física em Escola Militar.
		SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Getúlio à Castelo. São Paulo: Paz e Terra, 2007.	Autor brasilianista apresenta história do Brasil entre 1930 e 1964.
		TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. O ensino primário no Brasil (através de comunicados do Ministério da Educação). São Paulo: Editora Melhoramentos, 1934.	Informativos do MEC sobre o ensino primário, apresentados como artefatos historiográficos para a constituição de uma história cultural do ensino primário.
		TEIXEIRA, Mauro Soares & MAZZEI, Júlio. Manual de Educação Física, Jogos e Recreação. São Paulo: Editora Obelisco, 4ª Edição, 1967.	Manual didático para o ensino de jogos recreativos e lúdicos para o ensino primário e secundário.
		TEIXEIRA, Anísio & SPOSITO, Marília. O povo vai à escola. São Paulo: Editora Loyola, 1984.	Apresentação da evolução da Educação Brasileira utilizando, como referência, a série histórica de matrículas a partir do final do século XI até a década de 1980.
		ALVES, Elígio. A composição, por sexo e idade, da população do Brasil. In Revista Brasileira de Estatística, v. 15, Nº 57. Rio de Janeiro, 1954	Apresentação da série histórica relativa a evolução da população brasileira na década de 1950 a partir da distribuição por sexo e idade.
		ANTUNHA, Heládio. A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920. Revista Estudos e Documentos, São Paulo, Nº 12, 1976	Apresentação sintética da reforma educacional de São Paulo, em 1920.
		BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de & HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. Revista	Levantamento dos currículos de formação de professores de Educação física como artefatos historiográficos para a

	Artigos Revista (31)	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, N° 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.	constituição de uma história cultural desses profissionais.
		CBPE. Os Estudos e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura. Educação e Ciências Sociais. Boletim do CBPE, ano I, v. I, n.1, p. 5-60, 1956.	Apresentação sintética das produções do CBPE na década de 1950.
		CHERVEL, André. Historia das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria e Educação, Rio Claro/SP, n. 2, 1990.	Apresentação da historiografia da Educação sob a óptica das disciplinas escolares.
		FISHER, Irving. A nova educação física. Educação Física, Rio de Janeiro, n. 73, p.11, mar./abr. 1934	Descrição do método francês de Educação Física e seus reflexos.
		FIGUEIRA, Celina Henrique et al. Jogos Dirigidos (guia, técnica e coletânea). Rio de Janeiro: Divisão de Educação Física do Ministério da Educação, Organização Técnica de Educação Física Ltda, 5ª publicação, 1963.	Práticas pedagógicas de jogos lúdicos, monitorados por professores de Educação Física, no ambiente escolar, praticados na década de 1960.
		GIL, Natália de Lacerda. Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2012.	História do uso da estatística como recurso d análise educacional no Brasil, a partir do século XX.
		GOUVEA, Ruth. Os jogos dirigidos na formação integral. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.9, n. 24, 1946.	Uso lúdico e recreativo dos jogos como estratégia de aprendizagem para formação completa do ser humano
		IBGE. Estudos e Sugestões: O Ensino no Brasil. Revista Brasileira de Estatística, v. 8, n. 29. Rio de Janeiro, 1947.	Levantamento quantitativo de estudos e sugestões recebidos e realizados pelo IBGE n década de 1940.
	Artigos Revista (31)	_____. Estudos e Sugestões: Evolução provável do alfabetismo na população brasileira durante o período de 1940 a 1950. Revista Brasileira de Estatística, v. 12, n. 46. Rio de Janeiro, 1951	Levantamento estatístico da taxa de alfabetização do brasileiro entre as décadas de 1940 e 1950.
		_____. De Ontem e de Hoje: Padronização das Estatísticas Educacionais. Revista Brasileira de Estatística, v. 13, n. 51. Rio de Janeiro, 1952.	Apresentação de sugestões de dados consolidados para estudos estatísticos educacionais brasileiros na década de 1950.
		_____. De ontem e de hoje: Brasil e as estatísticas educacionais e culturais. Revista Brasileira de Estatística, v. 14, n. 55. Rio de Janeiro, 1953.	Apresentação de estatísticas educacionais e culturais brasileiras entre 1950 e 1953.
		_____. Informações Gerais: Estatísticas Mundiais de Educação. Revista Brasileira de Estatística, v. 20, n. 77 e 78. Rio de Janeiro, 1959.	Apresentação de dados estatísticos consolidados sobre indicadores educacionais em diversos países.
		MEC. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.	Estudo histórico sobre o planejamento, construção e o funcionamento da primeira “Escola de Base” brasileira.
		_____. Reportagem: Normalização das Estatísticas Educacionais. Revista Brasileira de Estatística, v. 21, n. 83 e 84. Rio de Janeiro, 1960.	Análise sobre a trajetória da estatística educacional e a normalização de curvas e retas de natureza quantitativa e qualitativa atingida a partir da década de 1950.
		LAMBERT, Jacques. O crescimento	Estudo comparativo entre o

	demográfico e a educação nos países em desenvolvimento. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 95 e 96, p. 123-130, jul./dez. 1963.	aumento populacional e os indicadores educacionais em países desenvolvidos.
	LYRA FILHO, João. Raça, Educação e Desporto. In: Estudos e Conferências. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e propaganda. 1941, p. 67.	Estudo comparativo entre tipos de raças, aprendizagem e desenvolvimento esportivo no Brasil, durante as décadas de 1930 e 1940.
	MARINHO, Inezil Penna. Sistemas e métodos de educação física. DEF/MES, 1953.	Apresentação de modelos e práticas pedagógicas para o ensino de Educação Física nas Escolas Primárias e Secundárias.
	NETTO, Americo. Gymnastica e esporte: alguns critérios para diferenciais. Educação Physica, Rio de Janeiro, n. 16, p. 14-15, mar. 1938	Estudo comparativo entre ginástico e esporte, realizado na década de 1930.
	NETO, Brasília Machado. Através da Imprensa: Ensino Técnico no Brasil. In IBGE. Revista Brasileira de Estatística, v. 18, n. 69 e 70. Rio de Janeiro, 1957.	Análise dos dados educacionais sobre as condições do ensino técnico profissionalizante durante o Nacional Desenvolvimentismo
	SABÓIA, Massillon. Princípios de higiene pedagógica aplicados à construções escolares e ao material escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, 1946.	Manual de práticas higiênicas por discentes do ensino primário e secundário durante a década de 1940.
	TEIXEIRA, Anísio Spínola. Condições para a reconstrução educacional brasileira. Revista Brasileira e Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.	Artigo personalismo de Anísio Teixeira sobre perspectivas de planos e metas para projetar uma educação brasileira com maior qualidade.
	_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.	Projeto desenvolvido pelo INEP para padronização de construções escolares
	_____. Meia vitória, mas vitória. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223. abr./jun. 1962	Perspectiva personalista de Anísio Teixeira em decorrência da publicação da LDB de 1961
	_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.	Perspectiva personalista de Anísio Teixeira sobre a Escola Base da Bahia e suas tentativas de expansão durante a década de 1950.
	_____. A Escola Parque da Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, 1967.	Perspectiva personalista de Anísio Teixeira sobre sua participação na idealização e efetivação da Escola Base da Bahia.
	TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia. In Revista Brasileira de Estatística, v. 7, n. 26. Rio de Janeiro, 1946.	Perspectiva do autor sobre o conteúdo curricular educacional necessário para a formação no mundo do trabalho durante a década de 1940.
	_____. Estudos e Sugestões: Evolução provável do alfabetismo na população brasileira durante o período de 1940 a 1950. Revista Brasileira de Estatística, v. 12, n. 46. Rio de	Estudo sobre análise de taxas de alfabetização na década de 1940 e projeção de tendências para a década de 1950.

		Janeiro, 1951	
		TOTTA, Mário. Exercícios . Vida e Saúde. Santo André, v.7, n.11, p.11, nov. 1945.	Manual de exercícios físicos calistênicos para preenchimento de períodos ociosos, durante a década de 1940.
Secundária (58)	Livros (17)	AZANHA, José Mário Pires. Educação: temas polêmicos . São Paulo: Editora Martins Fontes. São Paulo, 1995.	Apresenta de estudos históricos com temas controversos na área educacional, durante a segunda metade do século XX
		BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo . Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1988.	Análise da história econômica brasileira, enfatizando o período Nacional Desenvolvimentista.
		BRACHT, Valter. Aprendizagem social e Educação Física . Porto Alegre: Magister, 1992.	Estudo sobre a utilização do espaço escolar de Educação física como estratégia para multiplicação de técnicas de socialização.
		CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola e a República . São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.	Diagnóstico da evolução escolar durante os primeiros 50 anos de regime republicano brasileiro
		CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: A história que não se conta . Campinas/SP: Editora Papirus, 1994.	Análise materialista histórica da historiografia da Educação Física Brasileira até 1994
		CHAGAS, Valnir. O ensino de primeiro e segundo graus: antes, agora, e depois? São Paulo: Saraiva, 4ª Edição, 1984.	Análise das mudanças no ensino primário e secundário durante o século XX, até 1984.
		COSTA, Lamartine da (org.). Atlas do Esporte no Brasil . CONFEF, Rio de Janeiro, 2006.	Manual sobre a história das modalidades esportivas olímpicas e não olímpicas no Brasil.
		FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil Anos 60: o pacto do silêncio . São Paulo: Edições Loyola, 1985.	Perspectiva da autora sobre os reflexos do regime militar no processo educacional brasileiro, durante a década de 1960.
		FARIA, Alberto Latorre de. A profissão de professor de Educação Física (suas implicações culturais) . Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1960.	Primeira análise diagnóstica brasileira sobre as condições docentes na área de Educação Física.
		FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa . Curitiba: Editora Positivo, 3ª edição, 2004.	Dicionário
		GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Filosofia e história da educação brasileira . São Paulo: Manole, 2003	Manual sobre filosofia da Educação, de aplicação generalista na área docente
		INFANTOSI, Ana Maria. A Escola na República Velha . São Paulo: EDEC, 1983	Análise da trajetória historiográfica da educação nacional, do final do século XIX até 1930.
		LENHARO, Alcir. Sacralização da Política . 2ª. edição, Campinas: Papirus, 1986. p. 75.	Análise subjetiva sobre identidade da política e dos políticos durante o Regime Militar
		MENDONÇA, Ana Waleska & XAVIER, Libânia Nacif (org.). Por uma política de formação do magistério nacional: o	Reunião de artigos científicos, oriundos de fontes primárias e
Secundária (58)			

Secundária (58)		Inep/MEC dos anos 1950/1960. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Inep 70 anos, v. 1. Brasília, 2008.	secundárias, sobre a criação do INEP e seus primeiros 20 anos de história
		NUNES, Zilda Clarice Rosa. Anísio Teixeira. Recife: Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).	Análise biográfica da vida e obra de Anísio Teixeira
		SANTOS, Joel Rufino dos. História política do futebol brasileiro. São Paulo: Brasiliense, 1981.	Análise historiográfica da interferência do cenário político no desenvolvimento do futebol no Brasil, do final do século XIX até o início da década de 1980
		SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.	Apresentação de artefatos historiográficos relevantes para a construção da memória de formação da civilização ocidental
	Artigos Revistas (38)	ANTUNHA, Heládio. A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920. Revista Estudos e Documentos, São Paulo, n. 12, 1976.	Síntese da elaboração e dos efeitos da Reforma educacional de 1920 para o Estado de São Paulo
		BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Revista Estudos Avançados 15 (42), 2001.	Apresentação da nova formação do ciclo escolar (infantil, fundamental, médio e superior) e projeção das consequências da nova divisão.
		BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. Discorpo, n.3, p.25-45, 1994.	Análise de potenciais contribuições da semiótica para o planejamento e execução de práticas pedagógicas em Educação Física
		_____. Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.	Análise das diferenças entre os ensinamentos de 1º e 2º grau, especificamente sobre a dinâmica de aplicação das aulas de Educação Física escolar.
		BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física?” Revista Movimento, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. I-VIII, 1995.	Análise do livro “O que é a Educação Física”, sob a perspectiva temporal do autor.
		BRACHT, Valter & ALMEIDA, Felipe Quintão de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.	Análise da interferência dos esportes no ambiente da Educação Física escolar.
		BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: Razões práticas: sobre a teoria da ação /Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 91-135.	Análise do campo políticos, os “ <i>habitus</i> ” resultantes da burocracia utilizada na gestão governamental.
		BUFFA, Ester & PINTO, Gerson Almeida de. Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1873 - 1971). São Carlos e Brasília: Edufscar / INEP, 2002.	Análise arquitetônica e paisagística dos prédios escolares paulistas em 100 anos de história, até 1971.
		CAMPOS, Maria Regina Machado de & CARVALHO, Maria Aparecida de. A Educação nas Constituições Brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988. Campinas/SP: Editora Pontes, 1991.	Análise comparativa dos artigos referentes à Educação Brasileira, presentes em 05 constituições federais.

**Artigos
Revistas
(38)**

	_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: Escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: Edusf, 2003.	Análise do processo de escolarização brasileira durante a trajetória republicana, até o início dos anos 2000.
	CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287	Análise historiográfica da infância brasileira e sua relação com o processo de escolarização.
	CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. Antropolítica, Niterói, RJ, n. 2, p.61-78, 1º sem. 1997	Análise historiográfica da interferência sensível dos militares no processo de construção historiográfica da Educação Física no Brasil.
	CHARTIER, Roger. A história hoje: Dúvidas, desafios, propostas. Estudos Históricos, v. 7, n. 13, Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1994	Análise contemporânea do trabalho de fomentos da História e apresentação de oportunidades para a interpretação historiográfica.
	_____. Debates: Literatura e História. Topoi (Rio J.) vol.1 no.1 Rio de Janeiro Jan./Dec. 2000.	Análise comparativa da literatura como meio de oferta de artefatos historiográficos na formação da História Cultural
	CYSNEIROS, José Carlos. A Educação Física: elemento indissociável da Educação. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, São Paulo, n. 27, 1975.	Artigo de potencializa a importância da Educação Física escolar no processo de ensino e aprendizagem nas Escolas.
	CORREA, Rosa Lygia Teixeira. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo - imagens e textos. Educar em Revista, Curitiba/PR, n. 49, Julho a Setembro, 2013.	Estudo sobre a relação entre os materiais de apoio e a formação do docente para um ambiente escolar.
	CORREA, Maria Elizabeth Peirão, NEVES, Helia Maria Vendramini & MELLO, Mirela Geiger de. Arquitetura Escolar Paulista: 1890 – 1920. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Obras e Serviços. São Paulo, 1991.	Estudo arquitetônico dos prédios escolares entre o final do século XIX e início do século XX.
	FILHO, Luciano Mendes de Faria & VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.	Estudo historiográfico comparativo entre a evolução do processo de escolarização e dos modelos de arquitetura escolar.
	FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. Revista Motrivivência, Florianópolis, 1996.	Análise sobre a nova apropriação curricular dos jogos lúdicos e recreativos pela Educação física escolar, a partir de 1980.
	GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, n.2, abr.-jun. 2010, p.527-536.	Levantamento historiográfico dos documentos existentes no Centro de Memória dos Esportes da UFRGS.
	JUNIOR, Marcílio Souza & GALVÃO, Ana Maria de Souza. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.	Reflexos dos autores sobre a história das disciplinas escolares no Brasil e seus reflexos na formação educacional nacional.

	IBGE. Anuário Estatístico do Brasil . Serviço de Estatística de Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1950.	Apresentação dos dados quantitativos e qualitativos da educação Brasileira de 1949.
	MASSUCATO, José Geraldo & BARBATI, Valdir José. Histórico da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo . Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, v.13, p.7-12, dez. 1999. N.esp.	Análise historiográfica da EEF/USP, de sua criação até 1998.
	MENDONÇA, Ana Waleska & XAVIER, Libânia Nacif (org). Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960 . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Inep 70 anos, v. 1. Brasília, 2008.	Coletânea de artigos de fontes primárias e secundárias, acerca das interferências do IBEP no magistério, durante seus 20 primeiros anos de história.
	SOUZA NETO, Samuel de et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX . Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, 2004.	Levantamento legislativo sobre o reconhecimento do profissional de Educação Física no Brasil.
	NUNES, Mario Luiz Ferrari & RUBIO, Kátia. O (s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos . Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v.8, n.2, 2008.	Análise dos currículos de ensino primário e secundário e sua interferência no processo de construção de identidades.
	OLIVEIRA, José Guimarães Mariz de. Educação do corpo: teoria e história . Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. Especial, 2004.	Manual sobre o processo de aprendizagem social através do movimento (corporeidade).
	_____. Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo . Revista Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 04, 2012	Artigo explora as políticas públicas de fomento do esporte durante o Regime Militar, como ferramenta de formação política e ideológica.
	OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Políticas Públicas para a Educação Física Escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação? Revista Perspectiva, Florianópolis, v.21, n.01, 2003.	Panorama sobre o impacto do esporte como política pública durante a Ditadura Militar, bem como sua representatividade social.
	SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade ; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	Obra aborda práticas de análise de teorias para a elaboração e aplicação de conteúdo curricular.
	SILVA, Katiene Nogueira da. “Criança Calçada, Criança Sadia!” . Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, vol. 1, n. 1, 2007, págs. 74-81.	Artigo analisa o uniforme nas escolas públicas como artefato historiográfico para a construção da história cultural dentro do campo escolar.
	SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade . Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.	Artigo aborda resgate historiográfico dos períodos da Educação Física escolar, com suas características mais marcantes.
	_____. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX . Campinas, SP: Autores associados, 1998.	Análise das imagens de praticantes de ginástica e calistenia durante o ingresso dessa metodologia no Brasil.
	SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história	Análise das imagens de fotografias realizadas no

		da escola primária. Revista Educar, Curitiba, n.18, p. 75-101. 2001. Editora da UFPR	ensino primário durante o século XX.
		XAVIER, Libânia Nacif (2000). O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais . Bragança Paulista: EDUSF.	Análise historiográfica do CBPE, da década de 1950 aos anos 2000.
	Artigos Livros (04)	CATANI, Denice Bárbara & BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. In Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação . São Paulo: Editora Escrituras, 2002.	Apresentação dos artigos produzidos em periódicos de época como artefato historiográfico para a construção de uma história cultural no campo docente.
		FERREIRA, Avany de Francisco & MELLO, Myrian Geiger de. Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960. In OLIVEIRA, William Sampaio de et al. Arquitetura escolar paulista: anos de 1950 e 1960 . São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Imprensa Oficial, 2006	Apresentação de projetos, fotos e dados sobre os prédios públicos escolares em São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960.
		BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção . Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 67-80. 98.	Análise da participação da Educação Física no campo escolar, bem como sua interferência o campo pedagógico e no contexto global de ensino e aprendizagem.
Pós Graduação (04)	Mestrado (04)	FILHO, Aristeo Leite et al. Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no Inep/CBPE (1952-1964) . In Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Ana Waleska Mendonça, Libânia Nacif Xavier, organizadoras. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 1).	Análise historiográfica de Anísio Teixeira como Presidente do INPE, a partir do resgate de Leis, Decretos e Relatórios produzidos entre 1950 e 1960.
		BENITES, Larissa Cerignoni. Identidade do professor de Educação Física: um estudo dos saberes docentes e a prática pedagógica . Dissertação - Programa em Pós Graduação em Motricidade Humana. UNESCO. Rio Claro, 2007.	Dissertação que aborda a história da formação do professor de Educação Física explorando, exclusivamente, os currículos e as práticas pedagógicas nesse processo.
		COQUEMALA, Ana Paula de Quadros. Contribuições da Educação Física na formação humana: práticas pedagógicas no ensino fundamental . Dissertação - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti, Curitiba/PR, 2008.	Dissertação sobre a interferência da Educação Física escolar no contexto educacional e no processo de ensino e aprendizagem.
		CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. Educação física no estado novo: história e doutrina . 1982. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982, p. 135.	Análise historiográfica da Educação Física e seu papel durante o Estado Novo, analisando exclusivamente episódios históricos e manuais produzidos no período.
		WOLFF, Silvia Ferreira Santos. Espaço e educação . Mestrado - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1992.	Dissertação sobre a interferência da arquitetura escolar no processo de ensino e aprendizagem no Brasil.
		SANTA CATARINA. Programma dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina . Aprovado e	Apresentação da divisão escolar em Santa Catarina no Início o século XX.

Legislação (21)	Estadual (05)	mandado observar pelo Decreto n.796 de 2 de Maio de 1914.	
		SÃO PAULO. Decreto Nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial, São Paulo, 10 maio 1933.	Primeiro Código da Educação do Estado de São Paulo, em nível regional.
		_____. Decreto Nº. 6.583, de 01 de agosto de 1934. Regulamenta o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. Revista de Educação, São Paulo, v. 7, p.203-217 set, 1934.	Criação do Departamento de Educação Física, vinculado à Secretaria de Educação.
		_____. Decreto Nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a consolidação da lei de ensino do Estado, mandada elaborar pelo Decreto N. 17.211, de 13 de maio de 1947.	Lei Estadual de Ensino que regulamentou o processo educacional no Estado de São Paulo no início do Nacional Desenvolvimentismo.
		_____. Educação Física. Legislação Básica (Federal e Estadual). Org. e comp. de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo: SECENP, 1985.	Compêndio de legislação sobre Educação Física, elaborada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.
	Federal (16)	BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. (Reforma Francisco Campos). Organização do Ensino Secundário. Ministério da Educação e Saúde Pública, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931.	Reforma que organizou o ensino secundário brasileiro na década de 1930.
		_____. Constituição do Brasil de 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm >. Acesso em 26 set. 2017.	Carta magna brasileira durante a metade final do Estado Novo.
		_____. Decreto-lei Nº 1.212, de 2 de maio de 1939. Cria na Universidade do Brasil a Escola de Educação Física e dos Desportos (ENEFD).	Criação da ENEFD, em 1939, vinculada á então capital federal (Rio de Janeiro/RJ).
		_____. Decreto-Lei Nº 2.071, de 8 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.	Criação da organização “Juventude Brasileira”, movimento estado novista sobre os usos político e ideológico da disciplina de Educação Física escolar.
		_____. Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.	Apresenta a lei regimental para o ensino ginasial, colegial e de formação de professores primários no Brasil.
		_____. Portaria Ministerial Nº 5, de 2 de janeiro de 1946. Fixa em duas semanais as sessões de exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino de nível médio.	Primeira legislação que estabelece número mínimo de aulas de Educação Física escolar para discentes em ensino secundário
		_____. Decreto-Lei Nº 9.091, de 26 de março de 1946. Autoriza o Ministério da Educação a delegar competência ao Estado de Paulo para inspecionar a execução, em seu território, das leis federais referentes à Educação Física nos estabelecimentos de nível médio.	Primeira regulamentação educacional delegatória de competências federais para o Estado de São Paulo (entre elas, fiscalizar a Educação Física).
		_____. Portaria Nº 13, de 23 de maio de 1948. Regulamenta o exame especial para a concessão de registro definitivo dos professores de Educação Física registrados provisoriamente na Divisão de Educação Física.	Regulamentação de professores de Educação Física escolar sem curso superior, para docência em escolas de ensino primário.
Legislação (21)	Federal (16)		

		_____. Lei Nº 745, de 27 de junho de 1949. Dispõe sobre o registro de professores de Educação Física, médicos assistentes de Educação Física e Técnicos Desportivos, não habilitados na forma da lei.	Complementação da portaria anterior, expandindo o reconhecimento para médicos esportivos e treinadores não formados em nível superior.
		_____. Decreto-lei Nº 1.153, de 4 de julho de 1950. Estende aos alunos do Curso Normal de Educação Física as regalias conferidas aos licenciados em Educação Física, de que trata o Decreto-lei Nº 1.212, de 17 de abril de 1939.	Nivelamento de direitos e garantias entre discentes de Educação Física escolar normalistas e formados em nível superior
		_____. Portaria Nº 287, de 22 de dezembro de 1955. Baixa instruções para regular elaboração dos relatórios sobre as atividades das Escolas de Educação Física.	Padronização de relatório sobre as práticas docentes pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar.
		_____. Portaria Nº 106, de 15 de junho de 1957. Baixa regulamento para as competições ginásticas e de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela Divisão de Educação Física conclusão do curso ginásial	Primeira regulamentação, em nível nacional, que padroniza e universaliza os Jogos Escolares como uma atividade federal.
		_____. Decreto-lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	Texto integral da LDB de 1961 que, em seu artigo 21, torna a Educação física para todos os brasileiros nas Escolas, até os 21 anos de idade.
		Decreto Nº 53.820, de 24 de março de 1964. Dispõe sobre a profissão de atleta de futebol, disciplina sua participação nas partidas e dá outras providências.	Oficialização da profissão de jogador de futebol, dias antes do golpe de estado de 31 de março de 1964.
		_____. Portaria Nº 9, de 30 de janeiro de 1964. Baixa regulamento para os certames desportivos do ensino médio.	Regulamenta os jogos estudantis interescolares para o ensino secundário
		_____. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.	Diretrizes de padronização e nivelamento de currículos, me nível nacional.
Outros (14)	Jornais (02)	JORNAL DO BRASIL. Higiene mental; maus hábitos nos escolares e pré escolares e sua profilaxia. Rio de Janeiro, 19 jun. 1929.	Reportagem sobre os reflexos do higienismo nas atividades profiláticas para estudantes, desde a educação infantil.
		JORNAL DO COMMERCIO. Associação Brasileira de Educação: curso de educação física. Rio de Janeiro, 20 jun. 1929.	Reportagem sobre estágio de Educação Física realizado pela ABE, no final da década de 1920, com duração de 40 horas aula.
	Cartas (01)	KELLY, Celso. Correspondência para Renato Pacheco. Acervo de Cartas Manuscritas. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 19 de junho de 1934	Carta destinada à Celso Kelly, sobre panorama da Educação Física no Brasil, na década de 1930.
	Discursos e	AZEVEDO, Fernando de. Discurso de posse de cátedra de História e Organização da Educação Física e Desportos. Arquivos da ENEFD , Rio de Janeiro, v. 11, n.12, p.127-144, dez.1958.	Transliteração de discurso, que enfatizou a vida e obra do discursante na área de Educação Física, bem como os desafios a serem enfrentados a partir de 1960.
		CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização do	Justificativa técnica para a Reforma campos, realizada na década de 1930

	Apresentações em Congressos (11)	Ensino Secundário. Porto Alegre: Livraria Globo,1933. p. 5-10.	
		ENGE, Arne. A organização dos serviços do departamento de educação física do Estado de São Paulo. In.: Anais do VII congresso nacional de educação. Rio de Janeiro: S.I., 1935.	Discurso acerca da composição do DEFESP e sua estrutura fiscalizatória na Educação Física
		GEBARA, Ademir. Esportes: cem anos de História. In: Anais do III Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 1995.	Análise historiográfica sintética de 100 anos de esporte no Brasil, apresentado oralmente em Seminário
		LACERDA, Carlos. Discurso na sessão parlamentar de 3 de novembro de 1958. Diário do Congresso Nacional, 04/11/1958, p. 6.457-6.458.	Apresentação da abertura da sessão legislativa de 1958, enfatizando as propostas de aprovação da LDB.
		MARINHO, Inezil Penna. Discurso de posse de cátedra de História e Organização da Educação Física e Desportos. Arquivos da ENEFD, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p.127-145, 1958.	Discursos em assunção de cátedra, enfatizando desafios na formação em nível superior de Educação Física.
		MEC. A Educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986). Brasília: Editora INEP, v. 1 e 2, 1987.	Obra que destaca todos os discursos de assunção presidencial entre 1890 e 1986, com ênfase na educação.
		TEIXEIRA, Anísio Spínola. Discurso de posse no INEP. ATt 52.06.04, filme 11, fot 0634-0639. Rio de Janeiro, 4 de julho de 1952.	Transcrição literal do Discurso de Anísio Teixeira quando da posse da Direção Geral do INEP, na década de 1950.
		RIBEIRO, Ermida Vidal. Educação física infantil. In.: Anais do primeiro Congresso Paulista de Educação Física. São Paulo, 1940.	Palestra sobre o impacto da educação física escolar na educação infantil e suas consequências para a formação atlética das crianças
		REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Comitê Nacional Instituto Panamericano de Educação Física, ano 1, n.1, jan. 1944.	Número especial da publicação, com artigos destinados á formação de professores para a Educação Física escolar.
		REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. 60 anos: 1944 a 2004. RBEP., Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.	Edição especial, com apresentação de dados quantitativos e qualitativos das publicações ocorridas entre 1944 e 2004.
TOTAL			163

Fonte: Referencias bibliográficas

O conjunto de documentos, oriundos de fontes primárias e secundárias, forma sintetizados na tabela abaixo, apresentando comparativamente a relevância quantitativa por tipo de fonte analisada nessa Tese:

Tabela 10 – Classificação quantitativa das fontes de pesquisa:

Fonte	Tipo	Quantidade
Primária	Livro	38
	Artigos em Revistas	31
Secundária	Livros	17
	Artigos em Revistas	38
	Capítulos em Livros	4
Legislação	Estadual	5
	Federal	16
Outros	Cartas	1
	Jornais	2
	Apresentações Oraís	11
TOTAL		163

Fonte: Referencias bibliográficas

Neste contexto, a imbricação entre produção bibliográfica e documental disponível, bem como a análise do modelo de construções de espaços para a prática de Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo poderá trazer outra perspectiva sobre o período, permitindo, na interpretação de Roger Chartier, uma modificação da construção representativa da Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo:

Dai vem a atenção que devemos prestar a esses “procedimentos” que **asseguram o funcionamento reflexivo da representação**: nos quadros, a moldura, o enfeite, a decoração; para os textos, **o conjunto dos dispositivos discursivos e materiais que constituem o aparato formal da enunciação** (CHARTIER, 2011, p. 20, grifo nosso).

Será inovador incursionar por essa vertente, ainda não trilhada sob o contexto apresentado, que oportunize espaço para um foco distinto daquilo que já existe: o ângulo de visão da história oficial padronizada. É oferecer à Educação Física escolar a ideia de se afastar da “utensilagem mental”, do século XX, expressão cunhada por Chartier para evidenciar que a verdadeira História não passa do relato de grandes fatos. O mais instigante é a obtenção do rol de significados de um determinado período histórico, construído por pessoas que o vivenciaram, conforme as tradições, costumes e conhecimentos existentes e chegar à compreensão dos fenômenos por protagonistas concretos daquele cotidiano:

A tarefa primeira do historiador, como do etnólogo, é, portanto, **reencontrar essas representações antigas, na sua irredutível especificidade**, isto é, sem as envolver em categorias anacrônicas **nem as medir pelos padrões da utensilagem mental do século XX**, entendida implicitamente como o resultado necessário de um progresso contínuo (CHARTIER, 2002, p. 37, grifo nosso).

Para entender o processo histórico da Educação Física escolar como disciplina, a abordagem de André Chervel (1990), apresentada em “A história das disciplinas escolares”, acrescentará consistência à tese. Conhecer a história de qualquer área do conhecimento no ambiente escolar, para o autor, transcende a visão historiográfica tradicional, de enfoque reducionista, perspectiva que caracteriza a história francesa da educação e que se aproxima conceitualmente ao cenário brasileiro. Não se cuida de colacionar os episódios históricos de uma matéria, como mais uma espécie integrante do gênero “História da Educação”. Chervel acredita que, em cada disciplina, o processo de convivência entre seus protagonistas (professores e alunos), assume um papel decisivo para diagnosticar a Educação naquela área, num determinado recorte período, relativizando as demais concepções historiográficas:

A história das disciplinas escolares não deve, entretanto ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino que, depois de corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos. Pois não se trata somente de preencher uma lacuna na pesquisa. **O que está em questão aqui é a própria concepção da história do ensino.** Afora algumas exceções notáveis, toda a tradição historiográfica francesa na matéria se inspira numa **concepção redutora**. História das instituições educacionais, ela se comporta exatamente como toda história das instituições, judiciárias, religiosas, ou outras. História das populações escolares, nada a distingue, em seu princípio, de todos os estudos sobre os corpos de matérias ou os grupos sociais. Quanto à história das políticas educacionais ou das ideias pedagógicas, elas não fazem segredo, nenhuma nem outra, de sua dependência das rubricas históricas bem conhecidas. Nem as monografias, nem, a fortiori, as grandes sínteses, escapam a estes quadros tradicionais (CHERVEL, 1990, p. 182, grifo nosso).

Assim, essa produção pretende acrescentar conteúdo histórico e historiográfico para a construção de uma “representação do mundo social”, que produza um determinado sentido no papel simbólico da Educação Física escolar durante o período nacional desenvolvimentista⁴⁰.

Sem desprezar toda a pesquisa já realizada sobre a Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo, permitindo o que Jorge Nagle (1984), classificou como “necessária continuidade nos estudos históricos”, permitindo a

---

⁴⁰ Roger Chartier assim contextualiza o impacto da representação no processo historiográfico: “(...) o **conceito de representação foi e é um precioso apoio** para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que **nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social**: em primeiro lugar, **as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade**; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns representantes (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, **presentificam (sic) a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder**” (CHARTIER, 2011, p. 22, grifo nosso).

desapropriação de formas interpretativas meramente de natureza acumulativa, em prol da formação do conhecimento através de novas visões e perspectivas, rompendo com o tradicional modelo nacional:

Trata-se do esforço para proporcionar a **necessária continuidade dos estudos históricos, em geral, e dos estudos históricos sobre a educação brasileira, em especial**. A **tradição brasileira, nos dois casos, tem sido a de, até mesmo, provocar ou forçar rupturas**, sem mais indagações. Assim, rejeita-se este ou aquele estudo em bloco, de maneira até certo ponto leviana, quando o intelectual brasileiro supõe que a simples rejeição já lhe proporciona *status* privilegiado. **Com essa atitude, deixa de existir uma gradual acumulação do conhecimento**, além de se perderem iniciativas, orientações e propostas muito produtivas, especialmente quando se trata de trabalhos de intelectuais mais antigos, de formação mais ampla e interdisciplinar (NAGLE, 1984, p. 28, grifo nosso).

Espera-se, assim, que a análise da Educação Física escolar entre 1946 e 1964, após percuciente análise das fontes propostas, possa contribuir para dimensionar esse período na historiografia da disciplina. Exercício que, por acréscimo, avaliará as características desse período histórico para sua identidade, com a reflexão de suas causas, a partir da hipótese já explicitada: a priorização do esporte sobre a ginástica e demais práticas de atividades físicas.

2. “Raça”, Gênero e Bola: contextualizando o ambiente na Educação Física escolar do Nacional Desenvolvimentismo

O jogo sempre esteve presente desenvolvimento da civilização. Desde os primeiros anos da infância, o desafio proporcionado num ambiente “irreal”, protegido das regras de convivência social, possibilita um importante processo de reflexão e permitem a incorporação de uma série valores. Entretanto, especificamente no Brasil, os jogos não constituíram o principal ferramental na concepção da disciplina de Educação Física escolar, impulsionada pelos Métodos de Ginástica europeus, especificamente a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Carmen Lúcia Soares (1998), as escolas europeias continham particularidades culturais que remetia sua prática aos seus países originários, com conteúdos relacionados com a preservação da “raça”⁴¹ e a promoção da saúde, permitindo o desenvolvimento de uma série de valores de importância singular para Estados de natureza totalitária:

Assumido pelos Estados Nacionais, esse movimento apresentava **particularidades do país de origem**, mas, de um modo geral, acentuava finalidades muito semelhantes, como, por exemplo, **regenerar a raça e promover a saúde** em uma sociedade marcada pelo alto índice de mortalidade e de doenças, sem contudo alterar as condições de vida e de trabalho. Em um outro plano, as finalidades se completavam **pelo desejo de desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver para servir à Pátria nas guerras e na indústria**. Mas a finalidade maior foi, sobretudo, moralizar os indivíduos e a sociedade, **intervindo radicalmente em modos de ser e viver**. (SOARES, 1998, p. 20, grifo nosso).

Conforme explicitado, as Escolas de Ginástica ultrapassavam a prática de Educação Física exclusivamente para o desenvolvimento de condutas e características de natureza física e moral. Seu objetivo nacionalista, de formação ideológica, interferiria na própria forma de ser do indivíduo na sociedade em que estava inserido, processo de “inculcação” esse muito comum nesses métodos.

O jogo, “*per si*”, recebe uma considerável interferência de ordem sociológica, no tocante ao seu próprio reconhecimento. Tizuko Kishimoto (1994), no artigo intitulado “O Jogo e a Educação Infantil”, considera a própria ação relacionada a esta prática como um processo imbricado com o contexto social em que está inserido, já que replicaria ações representadas no próprio cotidiano dos indivíduos, ou seja, uma

---

⁴¹ O termo “raça” será apresentado “entre aspas” em virtude de, na contemporaneidade, seu conceito ser objeto de valor e significado, considerando a existência de, apenas, uma única raça – a humana, sendo substituído pelo termo etnia. Entretanto, para Lilia Marica Schwarcz: “O termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise (SCHWARCZ, 2001, p. 63, grifo nosso).

brincadeira carregada de expressivo conteúdo simbólico. Além disso, a classificação do jogo é mutável conforme a sociedade em que está inserida:

A dificuldade aumenta quando se percebe que **um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo**. Se para um observador externo a ação da criança indígena, que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais, é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à para outros, é preparo profissional. **Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído**. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam (KISHIMOTO, 1994, p. 106, grifo nosso).

Entretanto, o que mais se destaca no momento do jogo seria a oportunidade de antagonizar este ato com o período do trabalho. Em 1956, Alfredo Miguel Aguayo, no livro *Didática da Escola Nova*, antagoniza os fins e os meios para distinguir estes dois momentos do cotidiano humano até a primeira metade do século XX: enquanto no trabalho o meio determina o fim, no jogo, o fim (resultado) pode modificar toda a forma como o meio (ato de jogar) é praticado, através de uma atitude mental necessária à sua prática:

Realmente o que distingue o jogo do trabalho é uma diferença de **atitudes mentais e do interesse envolvidos na atividade**. Condição *sine qua nom* é a adaptação da atividade ao resultado preciso desejado e aos meios ou instrumentos de que nos servimos: é o que não se dá no jogo, **em que a atividade se adapta ao fim ou propósito ilusório e às imagens evocadas por esse fim**. E, é por isso que se costuma dizer que o jogo é um *como se*, uma auto ilusão consciente (AGUAYO, 1956, p. 128, grifo nosso).

O currículo escolar foi alvo de um profundo embate político-ideológico durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro, em virtude do processo legislativo de discussão da LDB (1948 a 1961). Questões como o ensino religioso, a privatização das Escolas e as interferências regionais constituíram a tônica que permeou o embate durante boa parte dos 13 anos. Numa de suas declarações, o Deputado Federal Carlos Lacerda atribuiu à Escola especial destaque, como um lugar pleno para formação do ser humano na sociedade brasileira e que, por conta disso, padecia de atividades que limitavam as potencialidades individuais e as características regionais em seu conteúdo formativo:

A escola no Brasil tornou-se um artifício, tornou-se uma superfetação, tornou-se uma espécie de **preparação para a anulação das qualidades e das vocações, das tendências e das potencialidades da inteligência do povo brasileiro**, principalmente porque é organizada, é dirigida, é teleguiada, se assim me posso exprimir, por uma burocracia federal que prefixa os programas desde o Território do Rio Branco até as margens do

Chuí, de tal modo que a **imensa diversidade brasileira ainda não foi levada na devida conta pelo sufocante aparelho burocrático** desse inútil e pernicioso Ministério da Educação e Cultura (LACERDA, 1958, p. 6.458, grifo nosso).

Outrora não usufruindo prestígio midiático, o assunto “Educação Física” iniciou um linear crescimento de interesse a partir da década de 1940. Os anos correspondentes ao Nacional Desenvolvimentismo mantiveram a visibilidade relacionada ao tema. Abaixo, segue pesquisa realizada no acervo do jornal “O Estado de São Paulo”, com dados quantitativos obre a publicação sobre o tema (período decenal), entre 1870 e 2010:

Figura 7 – Quantidade de publicações sobre o tema “Educação Física” no Jornal “O Estado de São Paulo” (1870 a 2010):

As barras no gráfico exibem a quantidade de ocorrências do termo procurado em cada período. Clique sobre uma das barras para exibir resultados do respectivo período.

Fonte: Jornal “O Estado de São Paulo”⁴².

Nesse contexto, mesmo vivenciando um conturbado momento de transformação, as escolas mantinham uma estratégia secular de manutenção dos jogos, sobretudo, nas

⁴² Imagem disponível no endereço eletrônico:

<<https://acervo.estadao.com.br/procura/#!/educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20escolar/Acervo///1/196>>. Acesso em 14 abr. 2019, às 13h45.

aulas de Educação Física escolar. Carmen Lúcia Soares (1996), em artigo publicado pela então *Revista Paulista de Educação Física* (RPEF) realiza uma análise histórica desta disciplina e concluiu que, de certa forma, os jogos e os esportes sempre estiveram presentes no espaço escolar, embora com frequências e priorizações diferentes ao longo do tempo, sob a perspectiva curricular:

Historicamente a **Educação Física ocidental moderna tem ensinado o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, os esportes**. Poderíamos afirmar então que estes são **conteúdos clássicos**. Permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo. As atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmaram como linguagens e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo. **Constitui assim um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola** (SOARES, 1996, p. 11, grifo nosso).

Assim, entender o jogo e contextualizá-lo ao período nacional desenvolvimentista, constitui um processo de compreensão não apenas da forma como essa prática foi inserida no espaço escolar, mas também do modelo utilizado nessas atividades para entender o complexo processo de transição entre a ginástica/calistenia e os esportes. Compreender o fenômeno esportivo, bem como suas imbricações competitivas e lúdicas⁴³, bem como a relação de gênero no espaço escolar durante a prática dos jogos resultam em importantes reflexões, necessárias à compreensão da Educação Física escolar na construção historiográfica do período estudado nessa Tese.

2.1. Os esportes: estratégias de jogo-aprendizagem ou aprendizagem-jogo

A forma como é concebido a aprendizagem pelo movimento, bem como seus reflexos na cognição e formação motora, apenas adquiriu maior refinamento acerca de suas características e importância na década de 1980. Go Tani (1988), em seu doutoramento, apresenta a área da aprendizagem motora como uma ferramenta para explicar, internamente, a forma como o indivíduo agrega repertório motor, entendendo todas as variáveis internas e externas que impactam nesse processo:

A Aprendizagem motora, como uma área de estudo, **procura explicar o que acontece internamente com o indivíduo**, quando passa, por exemplo, de um estado em que não sabia andar de bicicleta para um estado em que o faz com

---

⁴³ Para Valter Bracht, o esporte mesclava características que o impulsionaram sua dominância em relação aos jogos lúdicos e outras modalidades de atividades físicas, já que: “Esta forma de prática corporal, com estas características, ou seja, **orientado para o rendimento e a competição**, vai expandir-se a partir do século XIX para o continente europeu e vai transformar-se ao longo do século XX no **conteúdo hegemônico da cultura corporal de movimento ao nível mundial**” (BRACHT, 1997, p. 95, grifo nosso).

muita proficiência. É, portanto, uma **área de estudo preocupada com a investigação dos mecanismos e variáveis responsáveis pela mudança no comportamento motor de um indivíduo** (TANI, 1988, p. 19, grifo nosso).

Entre as definições sobre práticas desportivas, destaca-se a apresentada por Valdir Barbanti (2006), destacando a tipicidade, condicionalidade e orientação para a prática, aspectos de natureza mais complexa daqueles envolvidos com os jogos onde, exclusivamente, se explora o lúdico e o recreativo dentro do contexto de preenchimento do tempo livre:

Esporte refere-se a **tipos específicos de atividades**; Esporte depende das **condições sob as quais as atividades acontecem**; Esporte depende da **orientação subjetiva dos participantes envolvidos nas atividades – grifos nossos** (BARBANTI, 2006, p. 54, grifo nosso).

A prática competitiva do esporte, sobretudo, no ambiente de escolar, já foi evidenciado por diversos autores referenciais na área (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 2003; DARIDO & RANGEL, 2005). Os esportes, na verdade, originaram-se dos jogos, onde o aspecto recreativo produziria uma satisfação interna e subjetiva importante para a formação humana. Celi Nelza Zulke Taffarel e Micheli Ortega Escobar (2009) evidenciaram um “esporte” oriundo dos jogos, explorando aspectos diferentes daqueles relacionados com seu aspecto competitivo:

Para explicar “esporte” é fundamental reconhecê-lo como uma **atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade do homem**, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. (...). **No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos** (ESCOBAR & TAFARELL, 2009, grifo nosso).

Diferentemente dos jogos, os esportes modernos se desenvolveram fora do espaço escolar, especificamente no Brasil. Partindo de um início amador e recreativo (segunda metade no século XIX) caminhou alinhado aos princípios desenvolvimentistas, desenvolvendo sua prática com características desejáveis para a vida na sociedade contemporânea, tornando-se a forma hegemônica de atividade física no século XX, popularizando sua prática durante o tempo livre, como bem sintetizou Valter Bracht:

O esporte ‘moderno’ desenvolve-se a partir do século **XVIII em estreita relação com o desenvolvimento da sociedade capitalista inglesa** (...) e vai constituir-se fundamentalmente a partir de atividades do âmbito do divertimento das classes dominantes no seu tempo livre e dos jogos populares. (...) O desenvolvimento e a expansão do esporte aconteceu tendo como pano de fundo o processo de modernização dos séculos XIX e XX (BRACHT, 1997, p. 95, grifo nosso).

No início do século XX, o uso dos esportes como instrumento de políticas públicas foi vislumbrado como uma potencial forma de intervenção⁴⁴. Após as greves de 1917, o futebol, ainda considerado por João Rufino Santos (1981) como um “esporte de massa” e, até então proibido e alvo de castigos e punições (inclusive nas Escolas, com a aplicação de suspensões aos estudantes que praticassem tal modalidade dentro do espaço escolar), passou a ter uma visão com maior flexibilidade por parte dos gestores públicos:

A greve de 1917, que chegou a paralisar dezenas de milhares de operários, fez ver às autoridades e aos industriais que a cidade precisava de um ‘esporte de massa’. (...) **os operários foram então mandados jogar futebol**: os municípios isentaram os campos de impostos, os industriais se apressavam em construir ‘grounds’, a polícia parou de reprimir os rachas em terrenos baldios, **os castigos aos estudantes de escolas públicas que fossem pegos jogando futebol, suspensos** (SANTOS, 1981, p. 22, grifo nosso).

A proibição e a fiscalização restritiva às práticas esportivas, sobretudo, do futebol, constituiu-se em medida pública alvo de fiscalização pelo aparelho público a partir da segunda metade do século XIX. Tal procedimento se justificava e pelo excessivo consumo de bebidas alcoólicas e realizações de práticas infracionais em esportes praticados fora dos tradicionais clubes do Estado de São Paulo. Para inibir tal fato, o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo exigia o cumprimento de requisitos burocráticos para autorizar tais certames amadorísticos, transformando essa prática numa ação de natureza policial:

Sobre os certames de educação física de caráter público e sobre os locais em que eles se realizam, foi muito facilitada com um entendimento realizado entre o **Departamento de Educação Física e a repartição policial destinada a autorizar a realização de tais certames, cujos alvarás de licença só são concedidos mediante o ‘visto e a aprovação do Departamento de Educação Física** (ENGE, 1935, p. 68, grifo nosso).

Apesar desta rigorosa fiscalização, as práticas esportivas já tinham autorização para ocorrerem dentro de grupos escolares desde a década de 1930 do Estado de São Paulo a partir da década de 1930. O Decreto N° 6.440, de 1934, em seus artigos 32 e 33, permitia os esportes aos estudantes nas aulas de Educação Física, desde que praticados

---

⁴⁴ Ainda para Valter Bracht, o uso do esporte como instrumento de intervenção política possuía justificativa lógica em sociedades nacionalistas e capitalistas, já que: “Muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser **incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientificação do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo** – este último sendo central para a expansão do esporte promovida pelo movimento olímpico” (BRACHT, 1997, p. 95, grifo nosso).

sobre a rigorosa fiscalização e acompanhamento de um professor, bem como o desenvolvimento de atividades compatíveis com a compleição física dos alunos:

Art. 32º. - A prática esportiva nos estabelecimentos de ensino, pela própria condição dos organismos que se dispõe a realizá-la **está sob orientação e fiscalização imediata (sic) do Departamento de Educação Physica (sic)** que **determinará os esportes cuja pratica se aconselhar ou se permitir, de accôrdo (sic) com as condições físicas dos alumnos (sic)**.

Art. 33º. - Os alumnos se submeterão (sic) á **prática esportiva sob orientação do professor do estabelecimento**, que procurará evitar todos os malefícios oriundos do seu excesso ou da sua prática inconveniente. (SÃO PAULO, 1934, grifo nosso).

Maior exemplo da ilegalidade esportiva no Brasil de meados do século XX, futebol emergiu da ilegalidade e se constitui como uma atividade pública apenas nas primeiras décadas do século XX, movimento esse acompanhado pelas demais práticas esportivas coletivas. Resultado de uma estratégia substitutiva aos jogos, o uso do esporte como estratégia de política pública transcendia às fronteiras escolares, constituindo verdadeira propaganda para a formação de um sentimento nacionalista, típicos em sociedades de regimes autoritários, como evidenciou Ademir Gebara (1995), classificando tal prática como doutrinação:

Não são poucos os regimes autoritários, ou mesmo ditatoriais que tem massificado a prática esportiva, isto sem contudo democratizar, no sentido de possibilitar as minorias (idosos, deficientes, etc.) efetiva participação. De fato **a intervenção do estado no mundo esportivo, tem sido, no sentido de induzir a prática esportiva na direção dos projetos políticos nacionais**, frequentemente voltados para a propaganda e doutrinação – **grifos nossos**. (GEBARA, 1995, p. 131, grifo nosso).

Esse nova visão dos esportes apenas foi possível pela distinção entre os tempos do jogo (irreal - ludicidade) e o trabalho (real - competitividade), surgindo figuras de natureza intermediária no processo de representação dessa prática corporal. Aguayo apresenta essa nova didática nomeada como estratégias de “trabalhos-jogo” ou “jogo-aprendizagem”, permitindo, em princípio, que pontos vantajosos destas duas atividades pudessem ser acrescidos harmonicamente no processo educacional:

Não é, porém, nem absoluta nem constante a diferença que notamos (sic) entre a **atitude de quem joga e a de quem trabalha. Há formas intermediárias entre o jogo (sic) e o trabalho, atividades em que se confundem as atitudes referidas**. Trabalhamos, às vezes, com a despreocupação e a alegria característica do jogo; e, ao contrário, **não poucas vezes se apresenta o jogo como características de trabalho**. Exemplos de jogos desta última espécie temo-los nos chamados **trabalhos-jôgo (sic) ou jôgo-aprendizagem (sic)**, nos quais a criança executa um trabalho ou se exercita numa aprendizagem, mantendo atitude de jogo (sic). **Em a nova didática tem elevado valor pedagógico as atividades intermediárias entre o trabalho e o jôgo (sic)** (AGUAYO, 1956, p. 130, grifo nosso).

Destacando os trechos grifados, percebe-se que muitas atividades de jogos apresentavam exigências que os aproximavam da competição existente no mundo do trabalho, resultando não apenas na “inculcação” de princípios e valores oriundos do mundo laboral como, também, na formação de uma representação paradigmática dessa prática. Entretanto, pela complexidade da natureza do ser humano, o lúdico e competitivo podem ser imbricados em atividades que superam a mera dicotomia jogo x trabalho, resultando numa nova perspectiva. Aguayo cita, como exemplo, um jogo de criação de uma cidade de brinquedo, realizado na Escola Lincoln e com supervisão de professores da Universidade de Colúmbia, na década de 1950. A atividade, que iniciou meramente como recreativa, transformou-se numa complexa rede de relações sociais e, sobretudo, obrigacionais, típicas do mundo laboral:

Nesta Escola experimental **partiu dos próprios alunos a iniciativa do jogo (sic) da cidade**. Um deles levou para a escola um caixão grande e êle (sic) e outros camaradas empregaram na construção de uma casa de brinquedo. Tiveram outras crianças a lembrança de imitá-los e surgiu outra discussão, no decorrer da qual um dos outros escolares propôs a criação de uma cidade de brinquedo (...).

Todas as semanas as crianças dedicavam três lapsos de tempo de cincoenta (sic) e cinco minutos ao plano e construção da cidade e dez ou quinze minutos quase que diariamente a discussão, redação de relatórios e planos de grupo. **O trabalho continuou por todo o ano, pois a cada passo se acrescentavam novas ideias, novos planos, jogos adicionais e trabalhos novos** (AGUAYO, 1956, pp. 140 e 141, grifo nosso).

Na verdade, a inserção dos jogos de natureza competitiva no ambiente escolar já constituía uma realidade desde o final do Estado Novo. Américo Netto (1938) já comparava a objetividade do resultado de um esporte em relação à subjetividade da prática de um movimento sem um foco definido, como ocorria com a ginástica. A prática esportiva possibilitava mensuração direta e indireta de resultados, diferentemente da análise subjetiva dos movimentos ginásticos:

(...) **no esporte a possibilidade de medir numericamente o resultado do exercício está sempre presente**, seja feita de modo directo (sic) e absoluto, seja indirecta (sic) e relativamente, em comparação com outro resultado. Taes (sic) medidas são apreciadas em tempo, espaço e peso e por outros critérios menos frequentes, mas sempre apreciados. O feito de um corredor de 200 metros pode ser definido – comprehendido (sic) – em segundos e frações de segundo, como o lanço de um arremessador pode ser fixado em metros e centímetros. **Como porém, avaliar o resultado obtido por um gymnasta (sic), ao fim de certo tempo de determinado exercícios?** (...) não se pode pensar em oppôr (sic) o resultado em questão ao de outro gymnasta (sic) e com elle comparalo (sic), tirando deste confronto qualquer conclusão interessante ou util (...) só com elle (sic) próprio pode ser comparado, para se poder affirmar si progrediu, estacionou ou regrediu. (...) somente confrontado suas medidas anthro-po-biologicas (sic) e contrastando suas capacidades

funcionais é que se pode chegar a uma conclusão de real significação prática (NETTO, 1938, p. 16, grifo nosso).

Contextualizando a prática de esportes e jogos de natureza lúdica e competitiva nas Escolas, Johan Huizinga (2000), em sua obra máxima *Homo Ludens* enfatizou o uso do espaço escolar para ao momento do ócio, ou seja, sem preocupação exclusiva com o processo de ensino-aprendizagem. Esse autor resgata a origem etimológica da palavra e sua finalidade apriorística, compartilhada por seus praticantes, na Grécia antiga:

Para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio — σχολή' — e para o homem livre todo o tempo durante o qual não lhe era exigida qualquer prestação de serviços ao Estado, à guerra ou ao ritual era tempo livre, de modo que dispunha mesmo de bastante lazer. A palavra "escola" tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava "ócio", adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando extratos cada vez mais amplo de jovens para uma vida quotidiana (sic) de rigorosa aplicação, da infância em diante (HUIZINGA, 2000, p. 33, grifo nosso).

Nesse contexto, o espaço escolar foi concebido para se opor ao período laboral, evoluindo-se para um local de aprendizado, preenchendo o tempo livre, restringindo a ampla liberdade que concebeu sua idealização.

Entretanto, o contexto competitivo, que transforma o jogo lúdico em esporte competitivo, enviesa todas as potencialidades de transformação social na administração do tempo livre, sobretudo, para os estudantes. A utilização da classificação nos jogos, sobretudo, no âmbito esportivo, com a imposição do “vencedor” sobre os “derrotados”, impõem uma hierarquia simbólica que rotula e estigmatiza o praticante daquela ação desportiva, como apontou Michel Foucault (1997), no livro *Vigiar e Punir*, onde qualquer tipo de divisão resulta na imposição de um estigma ao aluno, representação de sua figura no contexto social:

Neste conjunto de alinhamentos obrigatórios, **cada aluno, segundo sua idade, seus resultados, sua conduta, ocupa um posto ou outro; desloca-se sem cessar em uma série de compartimentos, alguns ideais, que indicam hierarquias do saber ou das capacidades,** e outros que traduzem materialmente, no espaço da classe ou do colégio, esta divisão dos valores ou dos méritos (FOUCAULT, 1997, p. 123, grifo nosso).

A prática de Educação Física escolar, além de obrigatória durante o Estado Novo, iniciou o Nacional Desenvolvimentismo sobre égide do Decreto-Lei Nº 2.071, de 8 de março de 1940. Essa norma federal imperativa tornava obrigatória a educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixando uma instituição nacional denominada

“Juventude Brasileira”. Neste contexto, o esporte e a ginástica tinham sua prática relacionada a uma plena formação para uma vida considerada “saudável”:

Decreto-Lei Nº 2.072, de 8 de Março de 1940

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO CÍVICA MORAL E FÍSICA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Art. 4º A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, **por meio da ginástica e dos desportos**, terá por objetivo não somente **fortalecer a saúde das crianças e dos jovens**, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e apta para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia (grifo nosso).

Novamente, um diploma legal correlacionando a Educação Física com a formação moral, típica em estados nacionalistas. Ainda segundo esse diploma legal, a formação saudável correria pela aquisição de hábitos higiênicos, ainda persistentes nos currículos de Educação Física escolar, oriundos dos Métodos de Ginástica, como aponta o parágrafo único do artigo 4º:

Art. 4º - Parágrafo único: Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens **os hábitos e as práticas higiênicas** que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na **manutenção da saúde, desempenha a alimentação**, e bem assim dos preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados (grifo nosso).

Conforme visto, o crescimento dos esportes não minimizou a prática dos jogos lúdicos fora do ambiente escolar, onde se fazia presente de forma mais direta, sobretudo, em relação aos sistemas de ginástica e calistenia. O método francês começou a perder sua interferência tanto no processo de ensino e aprendizagem escolar como nas atividades extraescolares já na década de 1940. Neste período, no Estado de São Paulo, as colônias de férias juvenis já questionavam as práticas ginásticas como a melhor alternativa para o preenchimento do tempo livre nesses espaços. Os jogos eram, neste contexto, apontados como a melhor opção de prática. Ermida Vidal Ribeiro, palestrando em congresso na década de 1940, apontou a atratividade dos jogos, bem como outras atividades de natureza lúdicas e recreativas durante as férias escolares:

Sabe-se que a maior parte das crianças que vai para as Colônias nunca teve uma aula de ginástica. Perguntamos: será pois de conveniência que se inicie a prática da ginástica pelo método Francês durante essas duas semanas, com uma turma de crianças que nunca recebeu aula de ginástica desse gênero? Mesmo que o método seja racional, tirará a criança grande proveito dessa prática de 15 dias por ano? **Talvez explorando a educação física pela parte mais recreativa, jogos, rodas cantadas e com figurações, dansinhas (sic) fáceis, se consiga um programa mais conforme com as circunstâncias** (RIBEIRO, 1940, p. 85, grifo nosso).

Até os primórdios do Nacional Desenvolvimentismo, as práticas dos jogos, com características esportivas, efetivamente já ocorriam em espaços internos e externos ao ambiente escolar, nesses, ocorrendo de forma planejada e organizada, como ocorria nas já citadas colônias de férias. Em 1945, Mário Totta, em artigo intitulado “Exercícios”, produzido para a *Revista Vida e Saúde*, indicava as férias escolares como adequadas para a realização de atividades físicas efetivamente prazerosas, citando, inclusive, algumas práticas de natureza competitiva (como a natação), ressaltando seus efeitos benéficos para o ser humano:

Manietado a seu ‘bureau’ ou ao seu balcão, **cada um de nós vive, meses a fio, fazendo simplesmente ginástica cerebral, em detrimento da saúde física. Chegam as férias de fim de ano** e com elas a partida para a serra e para o mar. Começam aí os exercícios corporais: é a corrida, é o salto, é a **natação**, é o passeio a pé por montes e vales, são em suma, as mil diversões que constituem uma estação de veraneio alegremente transcorrida. Daí, **nessa movimentação constante do corpo, todo esse (sic) bem-estar que se sente, toda essa redentora energia com que se volta**, terminando o veraneio (TOTTA, 1945, p. 11, grifo nosso).

Considerando apenas o aspecto pedagógico do jogo escolar, essa atividade era considerada como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns livros publicados durante o Nacional Desenvolvimentismo, se destacava sua importância como um momento diverso daquele vivenciado na cotidianidade. Aguayo (1956), entre as justificativas valorativas do jogo em relação a outros momentos da rotina, destacou a postura diferente da criança quando exerce essa atividade, a liberdade na prática lúdica e o desenvolvimento de todas as potencialidades imaginativas no ato de realizar esta brincadeira:

- I. **No jogo (sic) a criança adota atitude diversa do adulto no trabalho.**
- II. **O jogo (sic) é livre e mais ou menos independente do mundo exterior.** Assim que o jogador se sente coibido pela vontade estranha, dissipa-se o jogo (sic).
- III. Nos jogos infantis, a imaginação transforma a realidade externa, criando um mundo novo, que a criança submete ao jogo de sua vontade (AGUAYO, 1956, p. 128, grifo nosso).

Para Alfredo de Faria Júnior (1996), em seu artigo *A reinserção dos jogos populares nos programas escolares*, apresenta algumas contribuições sistemáticas de autores que abordaram correntes pedagógicas sobre o jogos ocorreram através de publicações durante o Nacional Desenvolvimentismo, destacando autores que, basicamente, apresentavam jogos exclusivamente lúdicos e recreativos, tentando inseri-los (ao menos, sob o aspecto formal e oficial) nas práticas curriculares de Educação Física escolar:

Entre nos, **quatro nomes se destacam na pesquisa sobre jogos populares infantis**, **Nicanor Teixeira de Miranda** (1947; 1983), **Ruth Gouveia** (Campos, Gouveia, Cunha, 1962), **Ethel Bauzer Medeiros** (1961) e **Veríssimo de Melo** (1981) (FARIA JÚNIOR, 1996, p. 56, grifo nosso).

No Estado de São Paulo, os jogos com características exclusivamente esportivas apenas foram legitimados a partir de 15 de julho de 1965, com a edição do Decreto Estadual Nº 45.012, aprovando o regulamento para o Departamento de Educação Física e Esportes (DEFE). Cabe apontar que a referida figura foi editada pela Lei Nº 2.749, de 29 de setembro de 1954 (portanto, durante o Nacional Desenvolvimentismo), sendo regulamentada mais de 10 anos após sua publicação. Foi elencada uma série de atribuições ao novo Departamento:

Artigo 1.º - O Departamento de Educação Física e Esportes, criado pela Lei Nº 2.749 de 29/9/1954, subordinado a Secretaria de Estado dos Negócios do Governo (sic), tem por atribuições;

a) Organizar, orientar, difundir e fiscalizar, com **exclusividade**, a **prática da Educação Física e dos Esportes e da Recreação, em todos os estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares**, de qualquer ramo ou grau (sic).

b) Estabelecer programas de Educação Física e Esportes para as escolas de grau (sic) primário e médio.

c) Efetuar pesquisas e apreciar resultados educacionais e técnicos, experimentando novos métodos e estabelecendo medidas capazes de assegurar maior eficiência e proveito no setor da educação física, esportes e recreação.

d) Amparar e difundir o esporte em geral, dentro de suas possibilidades técnicas e financeiras, orientando e fiscalizando as organizações esportivas e instituições particulares afins.

e) Promover o aperfeiçoamento de professores (sic), técnicos, médicos especializados em Educação Física e Esportes, com os seus próprios recursos ou em colaboração com a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e entidades afins.

f) Promover certames, competições e demais atividades afins, para estimular a prática da Educação Física e Esportes.

g) Emitir pareceres em todos os processos referentes à Educação Física, Esportes ou Recreação, de quaisquer autarquias repartições, órgãos competentes ou Conselhos.

h) Opinar sobre os planos das entidades esportivas do Estado, para efeitos de recebimento de auxílios ou subvenções.

i) Sugerir ao Governo (sic) do Estado, com aprovação do Secretário do Governo (sic) e por seu intermédio, a concessão de subvenções e auxílios à entidades esportivas do Estado, bem como opinar a respeito.

j) Manter um Serviço destinado a dar cumprimento às atribuições do Conselho Regional de Desportos, criado pelo Decreto-Lei Nº 3.199, de 14 de abril de 1941, da Presidência da República.

k) Fiscalizar piscinas, instalações de fisioterapia, institutos, academias e instituições afins.

l) Fiscalizar a correta aplicação dos auxílios e subvenções concedidas aos clubes ou entidades esportivas, de acordo (sic) com os planos aprovados.

m) Aprovar, rejeitar ou sugerir **modificações nas instalações e plantas de novos edifícios para estabelecimentos de ensino, de qualquer ramo ou grau (sic), na parte destinada a prática da educação física e esportes.**

n) Orientar e fiscalizar as atividades de professores (sic) e médicos especializados em Educação Física, nos estabelecimentos de ensino, de

qualquer ramo ou grau (sic), bem como nas entidades esportivas (grifo nosso).

Nesse extenso rol, contendo atribuições para esse Departamento, dentro e fora das escolas, destacam-se os incisos “b” (ampliação e difusão dos esportes como política pública padronizada para prática de Educação Física, incluindo o campo escolar), “f” (reconhecimento das competições esportivas interescolares como estratégia de prática de Educação Física), “m” (submissão ao DEFE à análise de plantas referentes às alterações ou construções de espaços escolares, correlacionando-os com equipamentos esportivos) e “n” (fiscalização dos professores de Educação física escolar pelos agentes do referido Departamento, nivelando e padronizando as práticas pedagógicas em nível estadual). Efetivamente, um número excessivo de atribuições para, apenas, um Departamento!

Ainda durante o Estado Novo, em palestra, João Lyra Filho (1941) enalteceu o higienismo, correlacionando as práticas esportivas com a formação corporal e, sobretudo, com a saúde dos seus praticantes. Enaltece as atividades corporais que utilizam princípios médicos e sanitários para a formação de um indivíduo identificado com os propósitos nacionais, recursos esses mobilizados pelo processo educacional:

O imperativo da organização nacional impõe aos brasileiros o dever de colaborar na ação que se coordena sob esse alevantado propósito. Tomando como ponto de partida o **cuidado de preparar a vitalidade da raça, cuidemos de apurar, em função de sua homogeneidade, os atributos humanos que dignificarão a nossa espécie**, com os recursos que a educação mobiliza e não desprezemos o dever de animar a coesão e a projeção desses atributos, com os **instrumentos compatíveis, que os desportos selecionam**. Para que **o povo colabore na obra dos dirigentes**, bastará que a acompanhe e anime com a sua confiança, convencido de que ela é o sacrifício de um minuto, pelo bem da eternidade (LYRA FILHO, 1941, p. 67, grifo nosso).

Em suas palavras, percebe-se o início do deslocamento de um eixo importante para a compreensão na mudança da ginástica para o esporte nas aulas de Educação Física escolar, qual seja, a incorporação e apropriação do discurso higienista para fomento dos esportes pela classe política vigente, discurso esse potencializado pelo ideário nacional desenvolvimentista.

De prática proibida no início do século XX, o esporte transita para uma estratégia de massificação e formação ideológica e nacionalista do povo brasileiro. No “apagar das luzes” do Estado Novo, o desporto nacional transfigura-se em marca de identidade do

imaginário desejado ao estado nacionalista brasileiro, conforme apontou Tomás Mazoni, também em palestra realizada em 1941:

Poderá surpreender aos neófitos e também a muita gente do próprio ambiente esportivo afirmarmos que **nestes 11 anos transcorridos desde o advento do governo de 1930, o esporte no Brasil tenha evoluído muito, devendo não pouco dessa evolução à nova mentalidade política que começou a dominar o País desde aquela data.** (...) É fácil compreender o que representa para o esporte brasileiro estar integrado nas leis e no espírito do Estado Novo. Passará a colocar-se a serviço da Pátria, eis tudo! (...) **O esporte brasileiro não poderia viver mais tempo divorciado do espírito e da doutrina do Estado Novo** (MAZONI, 1941, p. 29, grifo nosso).

Assim, os jogos iniciam o Nacional Desenvolvimentismo inserido no contexto da prática esportiva. O mesmo autor anterior, ao sintetizar o significado do Estado Novo para o esporte, define essa estratégia de prática de atividade física como preponderante, correlacionando toda a evolução administrativa e legislativa da Educação Física, como consequência do exponencial crescimento do desporto brasileiro, classificando essa conquista como uma das principais trunfos alcançados pelo Estado Novo, além de outras conquistas esportivas⁴⁵:

(...) **Como se vê, são conquistas de incalculável valor.** O aniversário do decênio do governo Getúlio Vargas (...) Todavia, tal obra, uma das maiores entre todas, já pode ser tida, ao mesmo tempo, como uma realidade, porque, iniciada dentro do período decenal, está prestes a ser completada, após não poucos cuidados e atenções do dr. Gustavo Capanema, ministro da Educação. Com essa nova realização do seu governo, **o Brasil se orgulhará de ser a primeira nação da América do Sul a dar ao esporte uma função oficial** (MAZONI, 1941, p. 16, grifo nosso).

O final do Estado Novo consolidou os jogos e, sobretudo, os esportes, dentro do cenário de políticas públicas. Durante o Nacional Desenvolvimentismo, os aspectos lúdicos e recreativos dos jogos foram internalizados curricularmente pelos esportes, resultando naquilo que Valter Bracht (1992) sintetizou, na contemporaneidade, como “o esporte na escola”, miscigenando, como se fossem efetivamente sinônimos, os termos “Educação Física” e “Esporte”:

(...) a **Educação Física assume os códigos de uma outra instituição (a instituição esporte)**, e de tal forma que temos **então não o esporte da escola e sim o esporte na escola**, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. **O esporte na escola é um**

⁴⁵ Tomas Mazoni também cita a criação de Escolas de Educação Física como Instituições Oficiais do Estado, regulamentação de prática esportiva e fomento legislativo de aparato que amparasse o desporto nacional: “Neste decênio, **o esporte e a cultura física, fora do ambiente político de modalidade, teve muitas conquistas**, tais como: a ida do Dr. Luiz Aranha à presidência da CBD; **a Escola Superior de Educação Física do Exército**; o Departamento de Educação Física de São Paulo; a **Diretoria de Esportes do Estado de São Paulo**; todas instituições oficiais; a abolição do imposto sobre o esporte em alguns Estados, como o Paraná; a construção do primeiro grande Estádio Municipal, em São Paulo; a oficialização esportiva, ainda em São Paulo, criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos; o apoio moral e material do Ministro Gustavo Capanema a todos os movimentos esportivos de caráter nacional” (MAZONI, 1941, p. 16, grifo nosso).

prolongamento da própria instituição esportiva (BRACHT, 1992, p. 22, grifo nosso).

Essa “inculcação” do jogo competitivo - esporte, com parte de sua construção histórica ocorrida durante o Nacional Desenvolvimentismo, substituiu gradativamente o jogo lúdico - ginástica/calistenia, modificando seu papel no campo educacional. Tal política, manifestada pelo Estado, cria um “corpus” que, ao longo do tempo, resultou na criação de uma percepção sobre a própria disciplina de Educação Física escolar, já que resultou na produção de um consenso produzido pela classe dirigente e, até mesmo, pela própria classe laboral⁴⁶, como explica Pierre Bourdieu (2007):

Através do **enquadramento que impõe às práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais de percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação** E cria, assim, as condições de uma **espécie de orquestração imediata de habitus** que é, ela própria, o fundamento de uma espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum (BOURDIEU, 2007, p. 116-7, grifo nosso).

Assim, a prática reiterada de comportamentos, resultados da incorporação de signos de natureza social e/ou cultural, responsáveis por classificar um determinado nicho populacional⁴⁷, sinaliza a existência de certa confusão entre o uso dos termos “Educação Física” e “Esporte” no espaço escolar. Tal divergência impactou a Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo. O senso comum sobre a necessidade de escolher os participantes, formar os times pela seleção dos melhores, e aplicar a prática esportiva, começou a se tornar uma realidade que refletiu na cultura escolar, considerando esse termo em toda sua complexidade e relevância⁴⁸ até o final do século XX.

⁴⁶ Em 2005, um coletivo de autores, composto por professores de Educação Física escolar em Recife/PE, reconhecem na prática dessa disciplina um mecanismo de “inculcação”, através da incorporação de significados da realidade vivenciada através da prática dessa disciplina, sobretudo, como produto social resultante das interações realizadas: “Dispondo de sua intencionalidade, **o ser humano, em interação com os outros** e com a natureza, produz e expressa essa **cultura em forma de signos, ideias, conceitos e ações nas quais interpenetram dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social**” (COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005, p. 223, grifo nosso).

⁴⁷ Para Bourdieu, *habitus* é um “[...] **sistema de disposições duráveis**, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como **princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas”** sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, **objetivamente adaptadas a um fim**, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, **coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro**” (BOURDIEU, 1983, p. 15, grifo nosso).

⁴⁸ Para Luciano Mendes Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal, no artigo *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*, a análise do ambiente

A habitualidade na formação esportiva dentro do espaço escolar, entretanto, não se constituiu em corrente majoritária e massificada dentro do espaço escolar. As imbricações, sob o prisma interpretativo pedagógico, da prática dos esportes na Educação Física escolar, ainda na contemporaneidade, resultam em diversas correntes interpretativas. Eleonor Kunz (1991) apresentou alguns questionamentos sobre as implicações do rendimento, da representação esportiva e do tempo livre dentro do espaço de formação para crianças e adolescentes:

Assim, os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte atualmente, são: **o rendimento** (para qual rendimento?), **a representação** (institucional [clube, escola] estadual, nacional), **o esporte de tempo livre** (as influências que vem sofrendo) **e o comércio e consumo no esporte e seus efeitos**. (KUNZ, 1991, pg. 24, grifo nosso).

Durante o Nacional Desenvolvimentismo, cabe considerarmos como a complexa relação entre a convergência dos Esportes com a Educação Física escolar pode ter produzidos efeitos que se perpetuaram na disciplina escolar, com o seguinte questionamento: onde termina o aspecto lúdico do jogo e inicia a dinâmica competitiva do esporte? Tizoko Kishimoto (1994) caracterizou as similaridades entre estas atividades com a expressão “semelhanças de família” e, dessa forma, dificilmente detectáveis dentro da aplicação curricular nos espaços de prática da disciplina. O autor aponta que o viés recreação x competição, na verdade, modulam dentro do gênero “jogo”:

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão **"semelhanças de família", pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família:** estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc. - E digo: **os 'jogos' formam uma “família”** (KISHIMOTO, 1994, p. 112, grifo nossos).

Assim, o diagnóstico do efeito do jogo competitivo, ou seja, de natureza esportiva, bem como as reflexões sobre a aprendizagem nesse contexto são de difícil elucidação

---

escolar deveria superar o estudo das características político-ideológicas de determinado período histórico, reletino sobre as próprias disciplinas nesse complexo processo: “(...)”, na esteira de Bourdieu e Passeron, pretendiam ver na escola apenas o lugar de reprodução social, e as que, em virtude das comemorações dos cem anos de obrigatoriedade escolar na França, percebiam a instituição como um triunfo técnico e cívico (ambas excessivamente apoiadas na idéia de uma pujança da ação da escola, que identificava intenção com resultados), Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da “caixa-preta” adquiria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente externalistas, como a história das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino (2004, p. 144, grifo nosso).

no período estudado nessa tese. Cabe destacar que a interpretação da predominância esportiva em detrimento às práticas ginásticas, resultantes das ilações sobre o material apresentado ao pesquisador produtor de conhecimento sobre a Educação Física escolar, escrevendo e vivendo o Nacional Desenvolvimentismo, resulta da apresentação e interpretação de variáveis produzidas pelos intelectuais da época. Para Roger Chartier (2002), esse distinto e singular processo reflexivo resulta na construção de esquemas e figuras que culminariam na representação de um fato consolidado numa sociedade, em determinado momento do ciclo histórico:

Variáveis consoantes as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. **São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido**, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 2002, p. 17, grifo nosso).

Tais esquemas e figuras qualitativas produziram um sentido diverso da Educação Física como disciplina no ambiente escolar, resultando numa metodologia onde sua prática se alterou, especificamente, para a prática de esportes. Valter Bracht (1992) esclarece que, como área do conhecimento, a Educação Física nunca se adaptou à incorporação das modalidades esportivas em seus descritores curriculares, resultado da histórica falta de autonomia que essa disciplina padeceu⁴⁹ (e ainda padece):

Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que **a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física**, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (BRACHT, 1992, p. 22, grifo nosso).

Embora indetectáveis sob o aspecto de convivência como os jogos recreativos e a ginástica/calistenia, o esporte se consolidou como figura representativa da Educação Física dentro das escolas públicas e privadas, durante os 18 anos nacional desenvolvimentistas.

2.2 As diferenças de “raça” e de gêneros na Educação Física escolar

A “cientificidade” no tratamento da Educação Física justificava a exclusão feminina de sua prática, especificamente no final do século XIX e início do século XX,

---

⁴⁹ Durante o Nacional Desenvolvimentismo, a formação dos professores normalistas na área de Educação Física mesclava conhecimentos com as áreas de recreação e de jogos, conforme apontado pela Lei N. 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que organizou o ensino normal: **Artigo 3.º** - O Curso Normal dos Institutos de Educação e das Escolas Normais terá a duração de 3 (três) anos e currículo constituído das seguintes disciplinas: **12 - Educação Física, Recreação e Jogos**” (grifo nosso).

onde os métodos calistênicos propunham movimentos e atividades físicas amenas para esse gênero. Ainda no início do Nacional Desenvolvimentismo se utilizava a concepção de um “espírito feminino” propenso à realização de tarefas classificadas, à época, como “singelas”, afastando-as dos jogos recreativos dinâmicos e competitivos. Abaixo, um fragmento do livro “Fundamentos Biológicos da Educação Feminina”, de Waldemar Areno, publicado em 1946, esmerava-se em apresentar justificativas rotuladas cientificamente para a exclusão da mulher neste cenário:

A psicologia feminina se caracteriza, pelos dois seguintes traços essenciais: **uma afetividade mais aguda que a do homem; e uma aptidão menor do que deste (sic) para a atividade abstrata e criadora. O espírito feminino é conduzido aos assuntos domésticos**, às atividades morais, analíticas; ela é compassiva, tímida, afável, muito acessível às emoções, afetuosa e sentimental (ARENO, 1946, p.19, grifo nosso).

Entretanto, o citado autor enfatizou outras características positivas que, conforme pensamento da época justificaria a oferta de atividades físicas de baixo impacto para as mulheres. Ainda na primeira metade do século XX predominaria um estereotipo de “superioridade masculina”, detentor de uma maior resistência à dor, fortaleza psicológica na adversidade, paciência e espírito de renúncia. Tais “vantagens”, segundo Areno (1946) não seriam encontradas nas mulheres:

E muito embora **o homem possua esse conceito de mando, esse complexo de superioridade, a mulher têm também as suas vantagens**, os seus saldos favoráveis, nesse confronto anatômico, fisiológico e psicológico. Ela é **mais resistente á dor física**, conforme podem atestar as referências de médicos e dentistas; tem maior média de duração de vida; **é mais forte na adversidade**, na sua dedicação à humanidade, no seu amor ao homem, na sua **paciência** e em seu **espírito de renúncia** (ARENO, 1946, p.19, grifo nosso).

Conforme visto, a predominância dos esportes na cultura nacional não oportunizava iguais condições de práticas aos diferentes gêneros e, também, para “raças” diferentes da rotulada como “branca”⁵⁰. Ainda citando Waldemar Areno (1946), na mesma obra, justificaria suas assertivas pela existência de uma espécie de “dimorfismo sexual” natural, latente na fase adulta dos homens e mulheres, onde as diferenças biológicas e de aparelhos (como o locomotor), seriam causas científicas que

---

⁵⁰ Para Ademir Gebara, mesmos em regimes totalitários, que utilizam intensamente os esportes como políticas públicas, as mulheres e negros não recebem as mesmas oportunidades para sua prática: “**Não são poucos os regimes autoritários, ou mesmo ditatoriais que tem massificado a prática esportiva**, isto sem, contudo, **democratizar no sentido de possibilitar as minorias (idosos, deficientes, etc.) efetiva participação**” (GEBARA, 1995, p. 131, grifo nosso).

limitariam a prática desportiva pelas mulheres, sugerindo atividades físicas de baixa intensidade, “naturais” à sua compleição física:

Na fase adulta são patentes **as diferenças entre homem e a mulher**, diferenças que, no ponto de vista anátomo-fisiológico (sic), evidenciam logo a diversidade entre eles. No aparelho locomotor são elas bem encontradiças: **na mulher, os ossos (sic) mais delicados, mas lisos, sem os acidentes de superfície tão pronunciados, cristas, saliências, apófises, para as inserções musculares e ligamentosas menos desenvolvidas**; e assim se compreende, porque os músculos e ligamentos que nelas se fixam são mais frágeis e se movimentam com menor intensidade. Bacia óssea mais larga do que alta, mais ampla - o motivo é a eventual instalação do futuro tumor gravídico (ARENO, 1946, p. 17, grifo nosso).

Na verdade, a subcultura propalada não evitou, como fator indissociável do processo, a cientificidade de conhecimentos de Educação Física específicos para mulheres. Na obra “Da Educação Física” (1939), Fernando de Azevedo coloca na capa 02 mulheres praticando atividades físicas:

Figura 8 – Capa do livro “Da Educação Física”, de Fernando de Azevedo:

Fonte: Azevedo (1939)

O Nacional Desenvolvimentismo replicou, na verdade, uma cultura paradigmática de distinção entre gêneros estabelecida e sedimentada ainda no início do regime republicano. As reformas da Educação Pública brasileira, iniciada no final do século XIX, ainda privilegiavam a distinção entre homens e mulheres dentro do espaço escolar, conforme aponta o Decreto Nº 248, do dia 26 de julho de 1894, que aprovou o Regimento Interno das escolas públicas, criando-se um novo modelo de escolas, quais sejam, os chamados “grupos escolares”. Embora tais estruturas físicas pudessem comportar, simultaneamente, meninos e meninas, deveria haver “completa separação dos sexos”:

Artigo 82 - Cada Grupo Escolar poderá comportar a lotação de 4 a 10 escolas isoladas no máximo e será regido por tantos professores quantos forem os grupos de 40 alumnos (sic) e pelos adjuntos que forem necessários à directoria (sic).

§ 19. Podem funcionar no mesmo edifício escolas do se o masculino e do feminino, havendo completa separação de sexos.

§ 29. Nos “grupos escolares”, os alumnos (sic) serão distribuídos em **4 classes para cada sexo**, correspondentes ao 1, 2, 3 e 4 annos (sic) do curso preliminar (grifo nosso).

O Nacional Desenvolvimentismo foi precedido por um período onde a mulher era entendida como responsável pela transmissão de “taras e defeitos”, como apontou Orlando Rangel Sobrinho, em texto publicado em 1931. O livro *Educação Physica Feminina* propunha programas de atividades específicas para as mulheres, evidenciando nesse gênero o primeiro passo para corrigir aspectos motores transmitidos por processos de natureza hereditária:

Pois, se é principalmente pela **hereditariedade que as gerações se transmitem as taras e os defeitos, há de ser a mulher, logicamente, o ponto indicado para estuda-los, localiza-los e corrigi-los** (RANGEL SOBRINHO, 1931, p. 33, grifo nosso).

O mesmo autor referencia tipo de exercícios físicos que deveriam ser praticados por meninos e meninas conforme a idade. Segundo o autor, os exercícios poderiam ser os mesmos até a idade de oito anos, onde se iniciaria um processo de distinção evolutiva que conduziria a um programa distinto de atividades físicas para as mulheres, abolindo os exercícios de força, as ações que resultassem em resistência na região do quadril e outros movimentos classificados à época como de alta intensidade:

Até a idade de **7 ou 8 anos**, os exercícios physicos (sic) são **os mesmos para ambos os sexos**. Dos **9 aos 10** surgem diferenças, cada vez mais acentuadas. **Os exercícios de força devem ser abolidos**, pois o fim principal da mulher é procrear e não lutar (sic). Os exercícios que contribuem para o desenvolvimento normal da bacia são particularmente indicados. Não se

devem applicar á mulher os exercícios que concentram o trabalho na região superior do corpo. **É preciso nunca esquecer a correção das formas femininas. Choques e abalos fortes devem ser evitados** (RANGEL SOBRINHO, 1931, p. 34, grifo nosso).

Ainda para Orlando Rangel Sobrinho (1931), a puberdade resultaria numa maior distinção na prática de Educação Física escolar, resultando na adoção de um programa que prestigiasse o desenvolvimento de características femininas que realçassem seus traços de “beleza” estética, adquirida através de movimentos específicos para seu sexo (“syntheticos”), típicos da tranquilidade e reserva necessárias à jovem mulher, portanto, situação essa que excluiria qualquer tipo de atividade física de intensidade elevada:

Todo o exercício utilitário deve ser sempre associado á belleza (sic). A harmonia é encontrada nos exercícios syntheticos (sic), onde todas as partes do corpo concorrem para um determinado effeito (sic). Durante a puberdade, ao contrario do rapaz, **a moça torna-se mais calma e reservada**; nessa ocasião a educação physica (sic) deve ser essencialmente hygienica (sic). **As funções physiologicas especiaes (sic) da puberdade são incompatíveis com o esforço muscular intenso** (RANGEL SOBRINHO, 1931, p. 34, grifo nosso).

Embora houvesse divisão sobre a prática de exercícios físicos conforme o gênero, as mulheres não foram tolhidas de realizá-los, através de um aparato legislativo em consecução desde o Estado Novo. O Decreto Estadual N° 5.826, de 04 de fevereiro de 1931, que criou o Departamento de Educação Física (DEF), valorizou a necessidade de incluir as mulheres na prática de Educação Física. Em seu artigo 31, parágrafo 5º, sob responsabilidade das 04 Seções daquela unidade o incentivo à prática das atividades nessa área.

Artigo 31 - § 5.º - Compete ás quatro secções conjuntamente pelos seus respectivos chefes reunidos em comissão, sob a presidência (sic) do chefe da 4.a secção:

d) - **incentivar a educação física feminina**, procurando interessar a mulher brasileira no movimento da educação física (grifo nosso).

A colocação verbal em ato futuro (“incentivar” e “interessar”) demonstraria certa subcultura paradigmática, onde, “*in tesis*”, a mulher não teria motivação para a prática de Educação Física, situação esta em contraste com as diversas imagens apresentadas nesse trabalho, onde as mulheres já praticavam esportes e calistenia, desde o final do século XIX.

Entretanto, as aulas de Educação física escolar apresentavam características diversas quando comparadas àquelas ofertadas ao público masculino: padecia de falta de equipamentos, uniformes e espaços adequados. Eram baseadas na realização de

movimentos leves e repetitivos, explorando a sensibilidade e vulnerabilidade que classificavam e rotulavam o gênero feminino naquele período. Essa assertiva pode ser evidenciada pela imagem abaixo.

Mesmo numa escola de referência, como a “Caetano de Campos”, as meninas ainda eram segregadas. Embora não vestissem uniformes específicos para a prática de calistenia, nota-se o esmero e empenho na realização dos movimentos de alongamento, muito comuns nas natividades ginásticas realizadas por mulheres entre o final do século XIX e início do século XX, como forma de valorização do corpo e da beleza, reforçando a também paradigmática identificação do gênero feminino, percepção comum àquele período:

Figura 9 - Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Caetano de Campos (1933):

Fonte: CRE Mário Covas⁵¹.

---

⁵¹ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr. 2018.

Nesse diapasão, a apresentação dos tipos de uniformes utilizados revela a importância política destinada à própria importância da Educação Física escolar. Como apresenta Katiene Nogueira da Silva (2007), os vestuários escolares (embora de consideração secundária para a maioria dos estudos historiográficos), poderia sinalizar diversos aspectos correlacionados com a história cultural daquela época⁵². No caso específico, a própria ausência de uniforme (conforme imagem acima) simboliza, de fato, o empirismo na prática dessa disciplina, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, sinalizando (ao menos), uma tensão entre os discursos de valorização da Educação Física escolar (considerando seus aspectos de formação ideológica e higiênica) e a aplicação prática dessa disciplina (desprovida dos equipamentos necessários para a execução das atividades físicas). A própria autora, em trecho de artigo, demonstra a importância atribuída ao uniforme escolar para o governo estado novista, no tocante aos aspectos de formação política, situação essa dicotômica em relação à figura anterior:

Durante a ditadura do período conhecido como **Estado Novo (1937- 1945), os alunos, em alguns momentos, eram comparados aos soldados**. O governo exigia a **presença das crianças nas paradas escolares e nos festejos públicos**. Elas eram levadas a marchar, a imprimir o aspecto marcial e a carregar flâmulas como se fizessem parte de um exército. A obrigatoriedade de levar os alunos aos desfiles cívicos e exaltar os símbolos pátrios como as flâmulas, a bandeira e o hino nacional durante o Estado Novo evidenciava a necessidade de garantir a defesa da soberania nacional, fortalecendo a identidade do país, enfraquecida pelo processo de miscigenação que constituía a maior parte da população. **As cores estampadas nos uniformes escolares também procuravam garantir esse propósito** (SILVA, 2007, p. 76, grifo nosso).

Cabe destacar a analogia entre estudantes e militares que, de certa forma, se sujeitavam aos regramentos típicos de um regime fechado, típico dos quartéis e das escolas naquele período. Nesse contexto o uso do uniforme, comum em ambas as Instituições, era símbolos de todos os aspectos similares que aproximavam o processo de ensino e aprendizagem nesses espaços, imbuídos de ideologias e princípios relacionados à disciplina.

---

⁵² “Como se formaram ao longo da história do vestuário **os conceitos e os significados que exerceram influência sobre os uniformes escolares?** A pergunta considera o fato de **os uniformes escolares não terem recebido muita atenção nos livros produzidos na área educacional**, como o caso dos manuais pedagógicos, que tratavam das roupas dos alunos apenas sob a égide da prescrição, sem deter-se nos significados dos modelos, e até mesmo na obrigatoriedade do uso. Dessa forma, considerou-se importante **examinar os discursos produzidos por aqueles que investigaram a história do vestuário** para tentar identificar as configurações que delinearão as tendências na área da moda e influenciaram a composição dos uniformes escolares, assim como os significados das cores e dos modelos empregados nessas roupas” (SILVA, 2007, p. 75, grifo nosso).

Os atos de desfiles cívicos, explorados posteriormente no Capítulo 3, com crianças e adolescentes em fase escolar, devidamente uniformizadas, utilizando símbolos pátrios, são características marcantes do uso político ideológico da Educação durante o Estado Novo e que, também, repercutiria diretamente no Nacional Desenvolvimentismo, elevando p professor de Educação Física escolar ao papel de protagonista nestes eventos.

Na década de 1950, além da já citada busca pela padronização na apresentação escolar, o uso dos uniformes femininos apresentavam uma composição com maior correlação ao conforto para a prática, com o uso de tênis e “shorts”, permitindo maior facilidade para a realização dos movimentos. Apenas 30 anos distanciam a imagem anterior da apresentada abaixo, com notória diferença em toda a prática pedagógica ofertada:

Figura 10 - Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Caetano de Campos (1963):

Fonte: CRE Mário Covas⁵³.

---

⁵³ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr 2018.

Quanto à figura acima, cabe destacar a liberalidade no uso dos movimentos que os esportes permitem ante a ginástica e calistenia. A outrora repetição coordenada de atos e gestos passar a dar lugar á execução adequada do ato motor exclusivamente motivado para a prática desportiva. Assim, os praticantes que não realizam, por exemplo, a condução da ferramenta pedagógica (no caso, a bola), não teria a necessidade de executar uma determinada postura pré-estabelecida para continuar praticando Educação Física escolar.

Cabe ressaltar que o Nacional Desenvolvimentismo marcou o início da padronização na apresentação de vestimentas específicas para a prática da Educação Física escolar. A imagem abaixo, extraída na Escola Estadual Campos Salles, em Ribeirão Preto/SP. Apresenta alunos do ensino primário ainda sem roupas padronizadas, demonstrando que, embora não existisse uma obrigatoriedade, se formava no campo dos discentes um paradigma de identidade visual para a prática dessa disciplina:

Figura 11 - Aula de Educação Física escolar para meninos na Escola Estadual Campos Salles, em Ribeirão Preto/SP (1951):

Fonte: CRE Mário Covas⁵⁴.

---

⁵⁴Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Ressalta-se a atividade física correlacionada a aspectos higienistas (típicos da calistenia das Escolas de Ginástica). Neste contexto, a prática de exercícios físicos poderia, inclusive, atrair atributos que caracterizariam e potencializariam própria feminilidade a esse gênero. Lotte Kretzchmar, no livro *Cultura Physica Feminina*, de 1932, ressalta a necessidade do desenvolvimento de um programa de atividade física que tomasse por consideração as características femininas de beleza, alegria e entusiasmo, evidenciando que a falta destas características na oferta de atividades físicas para as mulheres poderiam “atrofiar” seus corpos, deixando-os “débeis”:

O exercício physico para as mulheres (sic) que não é senão a pratica de movimentos bellos (sic) e harmoniosos do corpo, destinados a aumentar a atividade do organismo e favorecer o seu desenvolvimento, **dando em relação á parte physica – belleza (sic) e proporção das formas** - e á parte espiritual qualidades physicas taes como: força, belleza, alegria, entusiasmo (sic) de viver; **a sua falta debilita o corpo, atrophia os músculos, torna deficiente a circulação e a reacção (sic) contra as alternativas da temperatura; entorpece os órgãos, diminui a beleza do organismo**, debilita todas as actividades (sic) em que a força é necessária, desequilibrando a harmonia physica (sic) e mental (KRETZCHMAR, 1932, p. 13, grifo nosso).

A percepção dos reflexos prática de atividades físicas na diferença de gêneros, bem como os resultados decorrentes da sistemática de sua prática, criando paradigmas intransponíveis e relacionados, exclusivamente, pelo fato do praticante ser do sexo masculino (“força”) ou feminino (“beleza”), rotulavam a própria Educação Física no Estado Novo.

O próprio Fernando de Azevedo, ainda no Estado Novo, compartilhava desta lógica paradigmática, reforçando os aspectos higiênicos e saudáveis, desaconselhando às atividades físicas de alto impacto e resistência e afirmando a diferença de perfil corporal entre homens e mulheres, ressaltando a fragilidade desta em relação ao sexo masculino:

A educação física para moças deve ser, pois, higiênica e estética, e nunca atlética, visar sobretudo o desenvolvimento da parte inferior do corpo, **dar a graça e a destreza dos movimentos**, procurando antes a ligeireza do que a força. (...) Os exercícios para a mulher **(porque sua estrutura é mais fraca e delicada do que a do homem)** devem ser menos enérgicos e ter menos duração. **É contraindicado todo e qualquer exercício que exija dispêndio muscular intenso e prolongado** (AZEVEDO, 1938, p. 9, grifo nosso).

Cabe destacar o aspecto “estético” relacionada à prática de atividade física pelo sexo feminino, termo esse estranho ao universo masculino da Educação Física, relativizando o universo de benefícios possíveis através do movimento coordenado para

o alcance de determinado fim, justificativa finalística da Educação Física. Como tais princípios já eram apresentados desde a Educação Física escolar primária, o processo de inculcação dentro do campo escolar reforçaria a doutrinação ideológica anterior, permitindo a retroalimentação de um sistema que, até hoje, sensibiliza essa área do conhecimento e o papel feminino nesse contexto.

Para exemplificar, segue imagem extraída da Escola Estadual Álvaro Guião, em 1954, onde, em aulas específicas de ginástica, as alunas realizam movimentos conjuntos que reforçam critérios, simultaneamente de higiene e estética, ainda vigentes durante o Nacional Desenvolvimentismo:

Figura 12 - Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Álvaro Guião (São Carlos/SP, 1954):

Fonte: CRE Mário Covas⁵⁵.

A forma como a Educação física escolar era praticada pelas mulheres dentro das Escolas, de forma impositiva, baseada num paradigma de “fragilidade” e

---

⁵⁵Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

“sensibilidade”, gerando noções paradigmáticas de construção de um gênero, amalgamada em visões seculares da identidade do sexo feminino, ao mesmo tempo opressora e não vulnerável á quaisquer tipo de tessituras, não deixa de constituir, na verdade, uma sinalização de certa “violência simbólica”⁵⁶.

Entretanto, a sutileza na exigência dos movimentos, imposição dos métodos ginásticos e calistênicos às mulheres não impediria, entretanto, que do seio das escolas surgissem algumas atletas de alto rendimento, com destaque nos ciclos olímpicos na primeira metade do século XX. Foi o caso da nadadora Maria Lenk⁵⁷.

Com o final do Estado Novo, o contexto das práticas femininas em Educação Física escolar começou a se transformar, através da presença de jogos com bolas. Inseridas nas práticas ginásticas e calistênicas, o apoio desses equipamentos (que normalmente se correlacionava com práticas individuais, direcionadas a realização de movimentos leves, reforçando a sensibilidade que rotulava aquele gênero), passou a exigir o contato e movimentos mais vigorosos.

Assim, com o início da prática de modalidades esportivas para as mulheres, já no Nacional Desenvolvimentismo, esportes que evitassem (ou minimizassem) qualquer situação de contato, que poderia ofender o paradigma esteticista, relacionada às amenidades que rotulariam as atividades físicas femininas, foram estimulados. Entre eles, o principal destaque foi o voleibol.

Modalidade desportiva onde o contato entre as competidoras é eliminado pela presença da rede, eliminaria “*in tesis*” qualquer situação de contato. Entretanto, pelas armadilhas que as vivências práticas em Educação Física apontam, sobretudo, na

---

⁵⁶ Para Pierre Bourdieu, “A **violência simbólica e essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, a dominação)**, quando dispõe apenas, para pensa-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que **fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação**; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/ negro, etc.), constitui o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas” (BOURDIEU, 2001, p. 221, grifo nosso).

⁵⁷ Segundo Costa (2006, p. 198), “**Maria Emma Hulga Lenk Zigler** (São Paulo, 15 de janeiro de 1915 - Rio de Janeiro, 16 de abril de 2007) foi a principal nadadora brasileira, tendo sido a única mulher do país a ser introduzida no Swimming Hall of Fame, em Fort Lauderdale, Flórida. Maria Lenk foi a primeira nadadora brasileira a estabelecer um recorde mundial e deu o Flamengo diversos títulos importantes. É considerada pioneira da natação moderna, já que foi a primeira mulher a usar em competições o nado borboleta, sendo responsável pela introdução deste tipo de nado, quando o nadou nos Jogos Olímpicos de Verão de 1936 em Berlim, em uma prova de peito”

transição da teoria para a prática, qualquer esporte, praticado de forma organizada, conduz inexoravelmente para a competição e, dessa forma, o próprio contato e a perda da “graciosidade” desejada, ao menos teoricamente, para a prática feminina.

Essa assertiva pode ser comprovada pela imagem abaixo, extraída da Escola Estadual Orozimbo Maia, em Campinas/SP, no ano de 1924, apresenta o uso da bola como ferramenta pedagógica na prática de uma atividade lúdica, onde o voleibol é explorado sem as redes e, com essa atividade, o “indesejado” contato para as práticas femininas vem a ocorrer de forma casuística e infortuna:

Figura 13 - Aula de Educação Física escolar para meninas na Escola Estadual Orozimbo Maia (1924):

Fonte: CRE Mário Covas⁵⁸.

Sob outro aspecto de relação de gêneros, a formação de professores ainda aprofundava a distinção entre os sexos. Como exemplo, segue relato obtido no CRE Mário Covas, sobre a formação de professores na Escola Estadual Carlos Gomes, à

---

⁵⁸Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

época Grupo Escolar, onde, em 1946, predominava um maior número de discentes do sexo feminino, em relação ao masculino. Em 1947, a primeira turma de professores normalistas desta Escola apresentou apenas nove homens, número bem inferior em relação às 37 formadas:

Escola Normal Carlos Gomes Atual: EE Carlos Gomes – Campinas/SP
A Escola Complementar de Campinas foi criada pela Lei no 861, de 14 de dezembro de 1902, e inaugurada em 13 de maio de 1903.
Em 1946 foram realizados **os primeiros exames de admissão para o curso normal na Escola.**
Foram aprovados 100 alunos, sendo 28 do sexo masculino e 72 do sexo feminino.
Essa desproporção no número de matrículas de alunas e alunos no seu primeiro ano de funcionamento deveu-se, em parte, segundo o Anuário, à existência, em Campinas, de um Ginásio do Estado, para o qual se dirigiam de preferência os jovens, mesmo aqueles que pretendiam seguir a carreira do magistério, pois o curso ginásial em estabelecimentos do Estado **habilitava para o magistério público, mediante a prática do ensino por um ano.**
Em 1947, formou-se a primeira turma de professores: 9 pela seção masculina e 37 pela feminina⁵⁹.

Cabe destacar a necessidade de exame para admissão em Cursos Normais, ou seja, para a formação de professores de ensino primário. Destarte, a necessidade de “prática de ensino” por um ano também sinalizava a necessidade de formação específica para a entrada no campo escolar. Com todo esse contexto, alinhando teoria e prática, a procura feminina ainda era superior à masculina.

Esse panorama é de relevante interesse, sobretudo, para a primeira metade do século XX, já que o crescimento dos professores formados para ministrarem Educação Física escolar resultaria na gradativa substituição dos professores “contratados” (militares e médicos, em sua maioria). Entretanto, a manutenção da metodologia de ginástica/calistenia num universos de “professoras” resultaria num cenário, no mínimo, dicotômico, já que essa metodologia diferenciava a prática masculina da feminina, numa sociedade ainda impregnada de ideologias de natureza distintiva entre o universo masculino e feminino, sobretudo, em atividades de natureza correlacionada com práticas físicas.

Sob o prisma de análise do campo escolar sob o aspecto de relação entre discente, assim como o Nacional Desenvolvimentismo foi marcado pela simbiose relação e interação entre ginástica/calistenia e esportes, a divisão entre meninos e meninas

⁵⁹ Informações disponíveis no CRE – Mário Covas, em consulta à acervo próprio realizada no diário de Gestão do Centro de Memória Caetano de Campos, acessada pessoalmente em 12 jan. 2018.

também poderia ser considerado um marco persistente no período. Exemplificando a afirmação, segue a imagem de uma aula de Educação Física escolar no Grupo Escolar Francisco Glicério, onde a aula da disciplina ainda era dividida em seções separadas pelo sexo:

Figura 14 - Aula de Educação Física escola no Grupo Escolar Francisco Glicério, Campinas/SP (1956):

Fonte: CRE Mário Covas⁶⁰.

Quanto á formação de professores de Educação Física escolar, ainda pairava a necessidade de preparação de quadros específicos e diferenciados quanto ao sexo. Na Escola Caetano de Campos, no Curso Normal, havia seções exclusivas para seleção de professoras na área, com processo seletivo específico em relação ao gênero. Em 1951, a referida escola abriu processo seletivo exclusivo para professoras de Educação Física escolar:

16/05/1951 (OESP)

---

⁶⁰Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Educação Física – (seção feminina) – A apuração final dos trabalhos do concurso de ingresso de Educação Física será realizada no dia 21 do corrente no auditório do Instituto de Educação Caetano de Campos⁶¹.

Quanto à prática esportiva, a perspectiva da participação feminina nessas atividades, sobretudo os de natureza competitiva de alto rendimento, enfrentava certo preconceito já no Estado Novo. O trecho abaixo, extraído do Jornal “A Gazeta Esportiva”, de 1940, desaconselhava a prática de algumas modalidades esportivas para o sexo feminino, como o futebol e o basquetebol (então nomeado de “bola ao cesto”):

Quem conhece educação física sabe, **pois, quais os esportes que a mulher pode e deve praticar**, dadas as suas condições fisiológicas, pasma ante tal “espetáculo” que se quer levar a cabo. **O futebol é condenado até para rapazes menores de 17 anos, e é proibido terminantemente para as mulheres. Qualquer simples monitor de ginástica sabe que a educação física feminina é dosada e é necessário controlá-la.** No próprio atletismo, que é o esporte-base por excelência, **a mulher só pode praticar determinadas provas, e assim mesmo dentro de normas e cuidados especiais. O bola ao cesto praticado pela mulher não é ainda muito aconselhável. As próprias leis de jogos são diferentes das masculinas**, justamente por ser exaustivo o emprego físico. **Somente o tênis e a natação são aconselháveis**, assim mesmo com moderação. Agora temos aí o futebol feminino - a última invenção carioca - a querer tentar a sua vida em nossa Capital, dentro de um Estádio Olímpico, que é o do Pacaembu, com um enorme cartaz de propaganda barulhenta! (A Gazeta Esportiva, 1940, p. 2, grifo nosso).

Havia, conforme retro apontado, a existência de uma cultura, de natureza paradigmática, onde os estudiosos na área de Educação Física já rotulavam toda a espécie de prática de atividades físicas para as mulheres (“Quem conhece educação física sabe, pois, quais os esportes que a mulher pode e deve praticar, dadas as suas condições fisiológicas”). A limitação alcançava o futebol, ressaltando ser desaconselhável, inclusive, para homens com menos de 17 anos. Restava à mulher, apenas, a recomendação da prática do tênis e da natação (ainda sim, com certas limitações).

O preconceito também pode ser evidenciado na introdução do Basquete no Brasil. Augusto Shaw, professor do Colégio Mackenzie e primeiro disseminador dessa prática no Brasil. Esporte apropriado inicialmente pelas alunas, dentro do espaço escolar, enfrentou resistências para disseminar-se entre os alunos, fruto do machismo preponderante e da alta aceitação do futebol pelos homens, conforme sucinto trecho descritivo apresentado por Lamartine da Costa (2006):

---

⁶¹ Informações disponíveis no CRE – Mário Covas, em consulta à acervo próprio realizada no diário de Gestão do Centro de Memória Caetano de Campos, acessada pessoalmente em 12 jan. 2018.

Mas demorou um pouco até que o professor pudesse concretizar o desejo de ver o esporte criado por Naismith adotado no Brasil. **A nova modalidade foi apresentada e aprovada imediatamente pelas mulheres. Isso atrapalhou a difusão do basquete entre os rapazes, movidos pelo forte machismo da época.** Para piorar, havia a forte concorrência do futebol, trazido em 1894 por Charles Miller, e que se tornou a grande coqueluche da época entre os homens. **Aos poucos o persistente Augusto Shaw foi convencendo seus alunos de que o basquete não era um jogo de mulheres. Quebrada a resistência, ele conseguiu montar a primeira equipe do Mackenzie College, ainda em 1896 – grifos nossos** (COSTA, 2006, p. 59, grifo nosso).

Tais afirmações afrontam os princípios do rendimento e da valorização do “melhor”, finalidade típica do esporte competitivo. Valter Bracht (1992), ao apresentar os códigos das instituições esportivas (como a comparação de desempenho e recordes), afirma que tais paradigmas devem ser incorporados pela Educação Física de forma geral, já que compõe a própria cerne finalística da prática desportiva, qual seja, da codificação

Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do **rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes**, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. **O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física** (BRACHT, 1992, p. 22, grifo nosso).

Nesse contexto, a entrada de elementos especificamente dinâmicos e competitivos, típicos da sociedade tecnocrata e, naturalmente, presentes na ideologia nacional desenvolvimentista, encontra no cenário esportivo um elemento para o fomento ideológico indireto deste “*modus operandi*”, no campo recreativo, lúdico e, especificamente, no “mundo da escola”, implicando numa dicotomia entre o esporte e a ginástica.

Entretanto, persistia nesse tendencioso cenário competitivo, a contrastante interação entre os esportes e a ginástica, sobretudo, em aulas com ênfase nas atividades de aquecimento, alongamento, relaxamento e recreação. Algumas atividades recreativas realizadas em Escolas Públicas, inseridas nas aulas de educação física escolar, permitindo uma interação lúdica entre meninos e meninas que, historicamente, apenas seria evidenciada com a proliferação das teorias crítico-pedagógicas da década de 1980⁶², como essa imagem de jogo com bolo, extraída na Escola Guatemala, no Rio de Janeiro, em 1960:

---

⁶² Para Valter Bracht, “O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as

Figura 15 – Recreação em aula de Educação Física escolar na Escola Guatemala, no, Rio de Janeiro/RJ:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁶³.

Quanto á “raça”, a necessidade de desenvolvimento de políticas inclusivas para a prática de não segregação entre negros e brancos nas atividades de Educação Física, de forma generalizada, não foi priorizada no Nacional Desenvolvimentismo. Tal afirmação baseia-se no sucinto diagnóstico do brasilianista Thomas Skidmore (1974), amparado em trecho do livro “Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro” onde, avaliando a década de 1950, afirmou que “(...) os políticos brasileiros têm mostrado um extraordinário desinteresse na promoção da ascensão econômica dos não brancos.” (p. 232).

---

possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. Se, num primeiro momento – digamos, o da denúncia –, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, depois de mais de 15 anos de debate, é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes” (BRACHT, 1992, p. 25, grifo nosso).

⁶³Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

A distinção entre “raça” e gênero padecia de imprecisões quanto à sua definição. Orlando Rangel Sobrinho (1931), em obra que antecedia o Nacional Desenvolvimentismo, classificava a mulher como uma espécie diferente, mesclando esse conceito com o de gênero. No trecho abaixo, o autor propunha que os trabalhos de Educação Física destinados para um “público diferenciado”, deveriam se iniciar com o sexo feminino para, depois, serem replicados ou modificados para outras “raças” (como os negros):

De facto (sic), **qualquer programma (sic) de regeneração racial pela educação physica scientifica e methodica (sic) há de, por força, começar, no terreno pratico, applicando-a á mulher.** Numa phase, pode se dizer inicial, de campanha, você não poderia, por isso, **receber dos instructores (sic) do nosso Centro Militar de Educação Physica (sic)**, um assumpto mais oportuno nem mais importante, para estudar (RANGEL SOBRINHO, 1930, p. 33, grifo nosso).

Chama evidente atenção o termo “regeneração”, qual seja, permitir que o sexo feminino e as demais “raças” se desenvolvessem no modelo de superioridade definido pelo “homem branco”. Sob o aspecto historiográfico, cabe ressaltar o cientificismo na classificação de “raça” e gênero durante o Estado Novo, apontando o negro e a mulher como seres humanos específicos, que necessitavam de práticas de Educação Física distintas do considerado “homem branco”. No universo da área escolar, a distinção entre ginástica e calistenia evidenciava a distinção quanto ao sexo.

Entretanto, diversas imagens apontadas nesse trabalho demonstram a utilização dos métodos europeus de práticas de ginástica aplicadas, simultaneamente, para um público de diferentes “raças” o que, de certa forma, contrastava com a percepção dos estudiosos e cientistas daquela época.

Outro trecho importante seria o de sugestão de instrutores militares para iniciarem o chamado “processo regenerativo”, por meio da Educação Física. Segundo a interpretação literal do trecho acima, a prática de atividade física seria, “*per si*”, suficiente para eventuais correções que implicariam na própria modificação de erros físicos e psicológicos que rotulariam determinada “raça” ou estereotipo físico, elemento esse que possibilitaria tanto a “inculcação” quanto a formação de um paradigma racial, não limitado exclusivamente na disciplina de Educação Física escolar.

Quanto ao sexo feminino, considerando as classes exclusivas para o sexo feminino, não havia distinção de “raças” na composição durante as práticas escolares.

Na figura abaixo, retratando uma turma de meninas do Grupo Escolar Orozimbo Maia, na década de 1930, percebe-se alunas brancas e negras compondo a mesma classe:

Figura 16 - Turma de alunas do Grupo Escolar Orozimbo Maia:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁶⁴.

Como visto os códigos esportivos não foi absorvido para os diferentes gêneros durante o Nacional Desenvolvimentismo, fato este que pode de certa forma, justificar a falta de produções bibliográficas que valorizem o papel das mulheres e dos negros na Educação Física escolar (tanto nas práticas ginásticas quanto nas esportivas). Não foram encontrados relatos da participação de mulheres e negros nos jogos escolares, já sedimentados na metade do século XX, evidenciando a hipótese apresentada.

2.3 A Bola e a Educação Física Escolar

A bola, como uma figura representativa da Educação Física escolar, foi historicamente construída no imaginário do brasileiro como símbolo do esporte. Na verdade, foi resultado de um processo histórico que, obrigatoriamente, passou pela

---

⁶⁴Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Educação Física escolar, bem como demais vivências de apropriação relacionadas à “inculcação” de conhecimentos provenientes do material escrito, sejam de fontes primárias ou secundárias, podendo conduzir para uma enviesada percepção, justamente resultante da valoração apregoada à figura representativa desse objeto, como ensina Roger Chartier (2002):

(...) uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real. Dai, neste livro e noutros, mais especificamente consagrados às práticas da leitura, **o interesse manifestado pelo processo por intermédio do qual e historicamente produzido um sentido e diferenciadamente uma significação** (CHARTIER, 2002, p. 25, grifo nosso).

Constituindo-se como principal equipamento na prática de Educação Física escolar, a bola contextualiza sob outra perspectiva a aplicação dos jogos em qualquer ambiente. Tizoko Kishimoto (1994), ao comparar os jogos de bola com outros (utilitários de ferramentas e mecanismos de apoios pedagógicos diferentes), evidencia empiricamente a vantagem das dinâmicas envolvendo esse objeto esférico, destacando o importante papel para a minimização das atividades recreativas e potencialização do aspecto competitivo, envolvendo aspectos, inclusive, da própria sorte:

Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora ao **jogo de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. São todos 'recreativos'?** Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? **Nos jogos de bola há um ganhar e um perder;** mas se uma criança atira a bola na parede e apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham **a habilidade e a sorte** (KISHIMOTO, 1994, p. 112, grifo nosso).

A bola interfere diretamente no aspecto recreativo dos jogos, impondo a classificação entre os praticantes (vencedores e perdedores). Sua inserção nas práticas esportivas escolares intensificou-se a partir do Estado Novo, destacando o evidente interesse político na formação esportiva em espaços escolares e comunitários, como bem ponderou Lino Castellani Filho (2001):

(...) **desde o Estado Novo, o esporte escolar e comunitário justificam-se, na estrutura do sistema esportivo brasileiro, como fomentadores do esporte de alto rendimento.** Desta forma, **alocar recursos para o esporte educação e esporte participação** – como determina a Constituição Brasileira – significa, em última instância, **destinar recursos públicos para o esporte de alta performance** (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 588, grifo nosso).

Nesse contexto, orna-se impossível a dissociação, dentro da “cultura física” nacional, de dissociar a evolução esportiva brasileira considerando o campo escolar como polo disseminador e formador dos futuros atletas dessas modalidades. Conforme visto, desde o Estado Novo, o ideal de competitividade e seletividade de futuros desportistas nas Escolas seria utilizado, o menos teoricamente, como um elemento decisivo par os propósitos desportivos nacionais. Entretanto, o planejamento teórico não se constituir em execução prática dentro dos espaços escolares, o menos, durante o Estado Novo.

O ideal de utilização da bola nas escolas, com o viés competitivo, se miscigenaria com a própria entrada dos esportes que utilizam essa ferramenta em território nacional. A chegada do futebol no Brasil, eternizada como feito materializado por Charles Miller possui um antecedente histórico que remonta uma escola. Em 1872, os padres do Colégio São Luís, em Itu, utilizavam uma atividade competitiva para aumentar a proatividade das aulas de Educação Física escolar, com regras similares ao futebol, como aponta a imagem abaixo:

Figura 17 - Estudantes do Colégio São Luís, em Itu, praticando jogo com bola, em 1874:

Fonte: CRE Mário Covas⁶⁵.

⁶⁵Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

No final do século XIX, o empirismo na prática de jogos envolvendo bolas ainda constituiria uma tônica que, por décadas à frente, afastariam a prática desses jogos do caráter competitivo. A falta de uniformes específicos e o uso aleatório da bola como elemento constitutivo do lúdico, presentes na imagem acima, simbolizam que, mesmo na origem do futebol, a recreação e a ludicidade determinariam o apreço por tal modalidade.

Durante a concepção da disciplina de Educação física escolar, os métodos europeus de ginástica e calistenia utilizariam a bola, apenas, como um equipamento secundário para a prática do movimento lúdico, recreativo e físico, competindo com outros tipos de materiais como, por exemplo, os tacos, como ilustra a imagem abaixo, oriunda de uma atividade de ginástica no Colégio Nacional, em Itu, em 1909:

Figura 18 - Estudantes do Colégio Nacional, em Itu, praticando ginástica com tacos, em 1909:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁶⁶.

---

⁶⁶Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

A presença da bola nas aulas de Educação Física, enfatizando a prática esportiva, adquiriu maior visibilidade durante o Nacional Desenvolvimentismo, através da aplicação do MDG, ocorrida especificamente nesse período histórico. Trazido pelo Auguste Listello⁶⁷, apregoava a utilização do esporte no contexto escolar, sendo alguns de seus objetivos o desenvolvimento de qualidades motoras relacionadas ao movimento (“gestos e atitudes”). Mauro Betti (1991), ao sintetizar a passagem de Listello pelo Brasil⁶⁸, transcreveu os propósitos desta metodologia, apresentados por seu idealizador:

a) **iniciar nos diferentes esportes**; b) orientar para as especializações através do **desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos**; c) desenvolver o **gosto pelo belo, pelo esforço e performance**; e d) **provocar as necessidades de higiene** (BETTI, 1991, p. 89, grifo nosso).

Enfatiza-se não apenas o destaque relacionado ao rendimento esportivo (“performance”) entre os objetivos de Listello, mas também a manutenção das características higienistas na disciplina de Educação Física escolar. Dessa forma, os conhecimentos relacionados à saúde e qualidade de vida, através da postura e da alimentação, que caracterizaram os métodos ginásticos do final do século XIX, foram mantidos dentro do contexto esportivo de prática pedagógica.

Até a difusão do MDG, a bola ainda era utilizada, na grande maioria de suas práticas, como um equipamento complementar na prática de exercícios físicos, sendo utilizada como instrumento pedagógico para a execução do movimento dentro da didática apregoada pelos Métodos Ginásticos Europeus.

Neste cenário nacional desenvolvimentista, qual o papel do equipamento “bola”? Infelizmente, o uso da bola dentro do contexto competitivo escolar em âmbito nacional não pode ser mensurado durante o Nacional Desenvolvimentismo, já que os jogos escolares nacionais apenas foram sistematizados apenas em 1969, com a publicação da Portaria de 22 de maio daquele ano, ressaltando o uso político do esporte, com trechos enaltecendo a necessidade de “estabelecer a união segura entre a classe estudantil e o

---

⁶⁷ Em prólogo da principal obra de Auguste Listello publicada no Brasil, “Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer”, o Prof. Antonio Boaventura da Silva assim sintetizou a retro citada personagem “Membro destacado de uma equipe de técnicos do Instituto Nacional de Esportes de Paris, responsável pelo sistema de Educação Física Esportiva Generalizada lançado naquele país, sagrou-se lúdico introdutor do mesmo no Brasil e em outros países da América do Sul, onde levou a perder de vista as formas tradicionais de trabalho físico até então” (Silva apud Listello, 1979, p. 17)

⁶⁸ O professor francês Auguste Listello esteve no Brasil durante a década de 1950, realizando seminários para multiplicar o conhecimento sobre o MDG. Sua trajetória em território brasileiro foi descrita por Carlos Henrique Miguel Martinez, em sua Dissertação (Mestrado em Educação Física) na Universidade Católica de Brasília, em 2002.

poder público”. Cabe destacar, também, o uso do esporte para a formação ideológica, através da expressão “corpo único”, qual seja, massa mobilizada com um único propósito, qual seja, o de vencer:

Figura 19 – Extrato da publicação em Diário Oficial da 1ª Educação dos Jogos Escolares:

Fonte: Diário Oficial da União⁶⁹.

Embora a magnitude dos esportes com bola dentro do contexto esportivo escolar padecer de falta de evidências empíricas, sua utilização como equipamento “meio” para a atividade finalística da prática de Educação Física escolar deve ser historicamente reconhecida. Atualmente, não se imagina a realização da multiplicidade de tarefas e atividades pedagógicas desta disciplina sem esse aparato, em todas as facetas de aplicação pedagógica dessa disciplina. Em 2005, um Coletivo de Professores de Educação Física Escolar da Rede Municipal de Recife/PE apresentaram um manifesto que enaltecia essa disciplina em todos os modais possíveis de sua representação: jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças, sendo a bola utilizada, direta ou indiretamente, em todas essas práticas:

⁶⁹ Informações e imagens disponíveis no site da Imprensa Nacional, da Casa Civil da Presidência da República, disponível no site: < <http://www.in.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em 04/02/2019, às 08h55min.

(...) reconhecemos a Educação Física como uma prática pedagógica que possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne **à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações, manifestações da cultura humana**, em contextos específicos, tais como exemplo: **jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças** (COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005, p. 223, grifo nosso).

Conforme já apresentado, as escolas constituíram uma das principais portas de entrada para as principais modalidades esportivas com bola no Brasil. Numa das correntes aceitas, Lamartine da Costa, em *Atlas do Esporte no Brasil* (2006), evidencia que o voleibol entrou no território nacional pelo Colégio Marista, de Pernambuco, em 1915, ou pela Associação Cristã de Moços de São Paulo (ACM/SP):

A **origem do voleibol brasileiro** tem duas versões divergentes. A primeira versão diz o voleibol chegou ao Brasil em **1915**, sendo jogado pela primeira vez no Colégio Marista de Pernambuco. A outra versão diz que o **Voleibol** chegou ao Brasil em **1916**, sendo praticado pela primeira vez na Associação de Cristãos e Moços de São Paulo (COSTA, 2006, p. 47, grifo nosso).

Já o Basquetebol teve suas primeiras partidas no Colégio Mackenzie ,também no Estado de São Paulo. Lamartine da Costa (2006) sintetiza uma biografia de Augusto Shaw que, após tomar contato com essa modalidade em Yale (no final do século XIX), lecionou no citado colégio, onde introduziu essa prática esportiva:

O Brasil foi um dos primeiros países a conhecer a novidade. Augusto Shaw, um norte-americano nascido na cidade de Clayville, região de Nova York, completou seus estudos na Universidade de Yale, onde em 1892 graduou-se como bacharel de artes. **Foi em Yale que Shaw tomou contato pela primeira vez com o basketball. Dois anos depois Shaw recebeu convite para lecionar no tradicional Mackenzie College, em São Paulo. Na bagagem, trouxe mais do que livros sobre história da arte. Havia também uma bola de basquete** (COSTA, 2006, p. 59, grifo nosso).

Cabe, portanto, uma verídica constatação: os principais esportes coletivos massificados no território nacional ingressaram, via chegada marítima, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras duas décadas do século XX. Outro fato de principal destaque refere-se à contribuição do espaço escolar para o ingresso e proliferação destas práticas. Embora o ingresso fosse célere, sob o aspecto temporal, o reconhecimento destas atividades físicas como práticas pedagógicas, entretanto, padeceu de longo período temporal para reconhecimento, como veremos no transcorrer deste trabalho.

A bola, ainda, possuía (e possui) diversas funcionalidades, não se limitando a prática de esportes coletivos. Sua utilização como instrumento de jogos e atividades de

aquecimento e alongamento forma mantido durante o Nacional Desenvolvimentismo. A imagem abaixo, retratando uma aula de Educação Física escolar feminina no Colégio Dom Barreto (Campinas/SP) em 1957, simboliza o uso da bola nesse contexto:

Figura 20 – Aula de Educação Física escolar no Colégio Dom Barreto, Campinas/SP:

Fonte: CRE Mário Covas⁷⁰.

Tania Maria Pereira Vasconcelos, no artigo *Do castigo ao prêmio: concepções de infância e educação numa comunidade do interior (1940-1970)*, apresentou as percepções de um professor de Educação Física rural, onde a bola e seu equipamento para o jogo (no caso, o campo de futebol), dividiam espaço não apenas para a prática de Educação Física escolar como, também, para a prática de atividades físicas por outros grupos sociais, inclusive, no horário de recreio, nomeado como “campinho de bola”:

De todos os entrevistados, Seu Alexandre, ex-professor da escola rural particular e da escola municipal, dizia: A brincadeira da gente não era a brincadeira de recreio, de pular. Tinha o campinho de bola. (...) Eu achei que

⁷⁰Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

era bonito demais os aluno tudo pra fazer gol, tá entendendo? As mulheres ia fazer rodinha de verso, mas eu num aceitava... elas tinha que saber qual é a brincadeira, já me dizer: “professor eu vou... a nossa brincadeira hoje é essa.” Aí eu já escrevia: brincadeira fulana de tá... da série fulana, sicrana, sicrana e se num brincasse eu mandava sentar no fundo lá da sala. E se fosse brincar tudo, aí eu ficava corrigindo as brincadeiras, quem brincava certo, quem não. (...) Eu estava corrigindo o recreio (VASCONCELOS, 2005, p. 181 e 182, grifo nosso).

Assim, podemos considerar que a bola assumiu papel de protagonismo nas práticas de Educação física escolar. Seja como instrumento indireto (nas Escolas de Ginástica) ou direto (nas atividades esportivas), essa ferramenta fez, faz e continuará se relacionado com essa disciplina. Durante o Nacional Desenvolvimentismo, essa ferramenta foi decisiva para a massificação das correntes esportivas, sobretudo, pela disseminação do MDG e pela já pacificada inserção do futebol, do voleibol e do basquetebol nos ambiente escolares.

3. O currículo de Educação Física escolar: conflitos entre ginástica/calistenia e a esportivização

Segundo Marcos Garcia Neira, em seu artigo “O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo¹ alternativa ao neoliberalismo - O currículo multicultural da Educação Física”, ao analisar as contribuições do marxismo sobre o currículo neoliberal, considera que o período de aplicação deste documento norteador do campo escolar se constitui como elemento de materialização dos próprios idealizadores de seu conteúdo, influenciado pelas características representativas de determinada época:

A eclosão das teorias críticas da educação retirou-nos a inocência do olhar sobre as propostas curriculares. Fundamentadas no marxismo, as análises empreendidas sobre o currículo tecnocrático da escola capitalista, nos proporcionaram uma nova visão sobre os reais efeitos das promessas de ascensão e igualdade social por meio da educação. Dentre suas principais contribuições, extraímos que, **em cada época, o currículo configurou-se como um espaço privilegiado onde determinados setores da sociedade imprimiram sua marca, formatando homens e mulheres para servir e perpetuar seus interesses** (NEIRA, 2006, p. 75, grifo nosso).

Na contemporaneidade, o currículo escolar adquiriu uma importância estratégica para a gestão do processo de ensino e aprendizagem, materializando o próprio ciclo escolar. Na percepção de Tomás Tadeu da Silva (1999), eleva-se como instrumento de materialização do lugar, espaço, território e identidade escolar:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. **O currículo é lugar, espaço, território.** O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é texto, discurso, documento. **O currículo é documento de identidade** (SILVA, 199, p. 150, grifo nosso).

A construção de um currículo vincula-se ao objetivo da matéria a ser ministrada. Entender o funcionamento da Educação Física escolar analisando o citado documento, assim como a descrição curricular de qualquer outra disciplina, permite conhecer e reconhecer práticas pedagógicas do passado e do presente, com identificação de padrões e modelos que possam caracterizar os seus objetivos em determinado período do tempo. André Chervel (1990), ao contextualizar a importância do currículo, questiona a relação de significado das disciplinas, apresenta uma série de ilações que podem ser esclarecidas com a análise curricular:

Tem algum sentido a noção das disciplinas escolares? Apresentam analogias ou nexos comuns a história das diferentes disciplinas? E para aprofundar um pouco mais, **a observação histórica permite extrair normas**

de funcionamento ou inclusive, um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e aplicação poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos presentes e futuros? – **grifos nossos** (CHERVEL, 1990, p. 181, grifo nosso).

Instrumento de materialização histórica das práticas pedagógicas, bem como de compreensão da importância das disciplinas ao longo da História, conhecer o currículo permite projetar um panorama do mundo ideal de ensino em dado período histórico. No Brasil do final do século XIX e início do século XX, não havia uma padronização curricular na nação. A escolarização, bem como o processo de alfabetização e letramento, se constituía como objetivos secundários frente à formação higiênica e cívica que, segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (1989), constituíam os parâmetros centrais que legitimavam a alocação da juventude nesses espaços, favorecendo a já citada “regeneração”⁷¹ da população:

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, **eis o que se esperava da educação**, erigida nesse imaginário em **causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações** (CARVALHO, 1989, p. 10, grifo nosso).

Preliminarmente cabe destacar que, embora o Estado tenha assumido papel centralizador na formação escolar, suas ações concretas padeciam de certo amadorismo no final do século XIX, similarmente ao que ocorria no Regime Imperial. Jorge Nagle (1974) minimizou o processo de transição do Império para a República brasileira, sobretudo na área educacional, já que segundo esse autor os princípios e valores do processo educacional foram mantidos, excluindo a educação popular das camadas menos favorecidas da população:

Na prática, portanto, **de pouco valeu a passagem do Império para a República**, duas formas doutrinariamente diversa de organização do Estado, bem como de **pouco valeram as pregações dos propagandistas e idealizadores da República a respeito da instrução**, pois, com essa passagem, **permaneceram os mesmo princípios adotados no regime anterior**, especialmente o **descaso com relação à educação popular**, que foi o aclamado instrumento do novo regime (NAGLE, 1974, p. 283, grifo nosso).

De concreto, o início da República brasileira marcou a criação dos Grupos Escolares, centralizando territorialmente a formação em locais onde houvesse entre 04 e 10 Escolas em determinado raio. O Decreto Nº 248, do dia 26 de julho de 1894, também aprovou o Regimento Interno das escolas públicas, permitindo legalmente que cada unidade escolar pudesse se organizar internamente:

---

⁷¹ Para entender a interpretação do termo “regeneração” durante a primeira metade do século XX, bem como e seu contexto racial, vide capítulo 2, item 2.2 desta Tese (p. 97).

Artigo 81 - Nos logares (sic) em que, em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, **o Conselho Superior poderá fazê-las funcionar em um só prédio para esse fim construído ou adaptado.**

§ 19. **Taes (sic) escolas terão a denominação de Grupos Escolares** com a sua respectiva designação numérica em cada localidade.

Artigo 82 - **Cada Grupo Escolar poderá comportar a lotação de 4 a 10 escolas** isoladas no Máximo e será regido por tantos professores quantos forem os grupos de 40 alunos (sic) e pelos adjuntos que forem necessários à directoria (sic) (grifo nosso).

No Estado de São Paulo, na década de 1920 iniciou-se uma reforma no ensino, com ênfase na alfabetização maciça de sua população. Além do processo mínimo de letramento, a “inculcação” de valores morais, cívicos e físicos deveria constituir um alicerce na formação dos estudantes, sobretudo no ensino primário. Heládio Antunha, que escreveu sobre a reforma na instrução pública paulista nesta década, relata que as escolas deveriam ser espaços públicos aptos a atenderem a cinco finalidades, a saber:

1 - **instrumento de aquisição científica**, como aprender a ler e a escrever; 2 – educação inicial dos **sentidos, no desenho, no canto e nos jogos**; 3 - educação inicial da **inteligência, no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade**; 4 – **educação moral e cívica**, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5 – educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos (ANTUNHA, 1976, p. 25, grifo nosso).

Das 04 áreas apresentadas, a Educação Física escolar constituiria “*locus*” adequado para a educação inicial. A gestão pública no Estado de São Paulo já identificava o movimento do corpo humano como um instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, já que em três das cinco metas (1, 4 e 5), explora-o sobre diferentes formas: jogos, ginástica e escotismo. Tal ilação refletia um movimento nacional em prol de uma formação alfabetizadora e moral da população, para o qual a Associação Brasileira de Educação (ABE), exerceria papel protagonista, tanto na discussão como no surgimento efetivo destas políticas públicas educacionais, na percepção da Marta Maria Chagas de Carvalho (1989):

Amalgamando ou diluindo divergências, atraindo adeptos, **a campanha cívica tinha importância em si mesma**, sendo ela própria parte essencial do projeto de **reforma moral e intelectual em que se engajada a ABE**. Produzindo o que se entendia como uma tainha na temperatura moral, era processo em curso de **erradicação do que se identificava como uma das principais causas da crise nacional: o ceticismo, o individualismo, a apatia das elites políticas, cegas à importância da educação** (CARVALHO, 1989, p. 55, grifo nosso).

Contextualizando a própria Educação Física escolar, nota-se que essa disciplina não gozava de prestígio em relação ao planejamento e logística utilizada na divisão territorial para a construção de Grupos Escolares. Não apenas o planejamento escolar

como o desenvolvimento educacional no Brasil, de seus primórdios jesuíticos até a década de 1920, ocorreu através de uma sucessão de fatos que, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (1983), foi capitaneada pelos interesses da classe elitista de cada período, perpetuando-se a manutenção de um capital cultural:

Uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, **havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa**; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, **procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter status**, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, **é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo** (ROMANELLI, 1983, p. 47, grifo nosso).

Dessa forma, pensar em currículo na Educação brasileira fora dessa espécie de “armadilha”, que direciona o processo de ensino e aprendizagem e prestigia a formação global, subdividida em disciplinas específicas, conduz forçosamente à análise a partir do Estado Novo. Embora a Educação brasileira ainda padecesse de problemas estruturais⁷², a década de 1930 se iniciou com um posicionamento diferente do Estado. Na área da Educação Física escolar, surgia certo interesse em estender os benefícios da prática dessa disciplina para além dos limites físicos que demarcavam o espaço escolar. A extinta Diretoria de Ensino (DE) da Capital foi transformada em Departamento de Educação Física (DEF) em 1933, na cidade de São Paulo. Por imposição do Decreto Estadual N° 5.826, de 04 de fevereiro daquele mesmo ano, o referido órgão passaria a ter atribuições de higiene e educação sanitária escolar, dividindo-se em “seções”, sendo as 03 primeiras destinadas às atividades escolares e a 4ª Seção para ações após o período escolar, conforme artigo 31 deste diploma legal:

Art. 31 - O serviço de educação física (sic), que tem por fim **orientar, dirigir, estender (sic) e fiscalizar a prática da educação física em todas as suas modalidades**, se distribue (sic) pelas seguintes seções técnicas:

- 1.a secção - **educação física escolar para as classes comuns**;
- 2.a secção - **educação física especial de caráter (sic) médico e ortopédico (sic) nas escolas publicas**;
- 3.a secção - **educação física nos estabelecimentos de ensino particular**;

⁷² Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli, a Educação Brasileira da década de 1930 ainda padecia de desequilíbrios de 02 ordens, à saber: “a) **de ordem quantitativa**, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema; b) **de ordem estrutural**, representados pela expansão de um tipo de ensino que não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificadas” (ROMANELLI, 1983, p. 48, grifo nosso).

4.a secção - educação física peri-escolar e post-escolar (sic), em sua diversas modalidades, **nas praças de jogos, nas associações esportivas e em outras instituições publicas** (grifo nosso).

Efetivamente, o conjunto de atribuições era elevado para a DEF, competindo aos seus servidores, segundo o Decreto referenciado, realizarem a fiscalização das classes comuns⁷³, das classes especiais⁷⁴, das escolas particulares⁷⁵ e de todas as atividades de Educação Física⁷⁶ fora das escolas. Entretanto, o ponto de vista curricular dessa disciplina, o referido movimento de ordem política e legislativa, elegia a disciplina de Educação Física escolar como prioritária para a propagação das estratégias higienistas que, com essa Divisão, ultrapassavam os perímetros físicos das Escolas, alcançando espaços fora do campo escolar.

Nesse período que antecede o Nacional Desenvolvimentismo, cabe ainda destacar, por parte do Governo do Estado de São Paulo, o desenvolvimento de um programa de políticas públicas para a disseminação da prática de atividades físicas, com ênfase na elaboração de um plano para a área (com a adesão das Escolas nesta sistemática), o incentivo para a realização de concursos de ginásticos e de esportes, a habilitação de instrutores e professores e, também, à prática da educação física pelas mulheres, conforme apresenta o mesmo artigo 31 do retrocitado Decreto, em seu artigo 5º:

§ 5.º - Compete às quatro secções conjuntamente pelos seus respectivos chefes reunidos em comissão, sob a presidência (sic) do chefe da 4.a secção:

- a) - organizar um **plano sistemático (sic) de educação física** como padrão geral;
- b) - promover a **adoção desse plano pelas escolas publica e particulares e pelas entidades esportivas, clubes ou fundações**;
- c) - organizar e patrocinar **provas e demonstrações de ginastica e esportes**, assim como concursos de eficiência física.
- d) - **incentivar a educação física feminina**, procurando interessar a mulher brasileira no movimento da educação física.

⁷³ § 1.º - Compete á 1.ª secção dirigir a pratica da educação física em todos os estabelecimentos de ensino publico, diretamente subordinados ao Departamento de Educação.

⁷⁴ § 2.º - Compete á 2.ª secção organizar e dirigir a educação física para as classes especiais de débeis físicos (sic) e dos alunos em geral que, pelo seu estado de saúde (sic) , ou por defeitos físicos, exijam um tratamento especial nas escolas publicas.

⁷⁵ § 3.º - Compete á 3.ª secção fiscalizar e orientar a pratica da ginastica e dos esportes nos estabelecimentos de ensino particular.

⁷⁶ § 4.º - Compete á 4.ª secção:

- a) - estabelecer e dirigir campos de jogos de recreios para crianças (playgrounds) e praças de esportes para adultos;
- b) - proceder ao registro anual das agremiações de ginastica e associações esportivas, assim como de quaisquer outras organizações que se dediquem a cultura física;
- c)- fiscalizar a pratica esportiva, e especialmente as competições, torneios, exibições e reuniões em que se cobrem ingressos ou outras quaisquer taxas a participantes e assistentes;
- d) - fiscalizar as escolas, institutos, academias e educação física em geral ou destinadas exclusivamente ao ensino de determinados esportes.

e) - **habilitar candidatos a instrutores e professores de educação física** (grifo nosso).

Todas as políticas públicas de desenvolvimento escolar e de replicação de condutas higienistas (através da Educação Física escolar), imbricavam-se num cenário nacional de baixa adesão e aderência das crianças e adolescentes no espaço escolar, paradigma que ainda se estendia pela década de 1930. Embora as grandes metrópoles da República (como a cidade de São Paulo) investissem na política de proliferação de Grupos Escolares, a alta migração do eixo rural para o urbano, típica do período, resultou numa incipiente e elevada demanda, não atendida pelos órgãos públicos. Para Anísio Teixeira e Marília Spósito (1984), o problema dessa época era maior evidenciado no ensino primário:

(...) após 30, continua a ser ampliada a oferta de vagas nas escolas primárias da cidade de São Paulo, mantendo-se um elevado nível de atendimento. **Mesmo assim, frente à demanda da população com a expansão urbana, um número considerável de crianças não conseguia frequentar os cursos primários – grifos nossos** (TEIXEIRA & SPÓSITO, 1984, p. 32).

Embora a Educação brasileira ainda padecesse de padronização metodológica e de estratégias de expansão e replicação, ainda sim, na década de 1930, a Educação Física escolar superava as retro adversidades e se encontrava sedimentada dentro da rotina e do campo escolar. Entretanto, cabe destacar o seu não reconhecimento como uma disciplina. De prática considerada “obrigatória”, não preenchia a carga curricular mínima exigida na formação. Tal determinação já se encontrava materializada no artigo 32 do Decreto Lei Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como “Reforma Francisco Campos”, onde discriminava que “Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, **excluídos desse tempo os exercícios de educação physica (sic)** e as aulas de musica” (grifo nosso).

Sinteticamente, destaca-se o fato de que a Educação Física escolar, nas décadas de 1920 e 1930, ainda não dispunha dos aparatos técnicos que a notabilizariam a partir do Nacional Desenvolvimentismo, como a multiplicação dos aparelhos de esportes individuais e coletivos, uniformes escolares e mescla de práticas entre sexos distintos nas aulas. Enquanto a década de vinte se notabilizou pela criação da ABE e pela exigência de alfabetização, permeada por uma formação de caráter ideológico e, até mesmo, de condicionamento físico, os anos trinta marcaram uma maior intervenção nas áreas de gestão escolar. Era a busca de uma modelagem do ensino mais adequada em todas as disciplinas. Como os currículos ainda não estavam totalmente sedimentados em

rede, investia-se na multiplicação dos chamados “saberem pedagógicos”, disseminando linhas de intervenção que poderiam nortear os professores na elaboração e condução de suas aulas.

Já nos anos finais do Estado Novo, se propagou a chamada “nova pedagogia”, Citada por Marta Chagas de Carvalho (1989), permitia ao docente a absorção de uma série de conteúdos que, para serem devidamente incorporados, reclamariam uma seleção crítica, criteriosa e, conseqüentemente, fundamentada pelo conteúdo a ser ministrado. Com este propósito, a série de livros didáticos *Bibliotheca da Educação*, selecionada por Lourenço Filho e publicada pela Companhia Melhoramentos de 1927 a 1941, constitui um importante programa de natureza diretiva para o trabalho do professor, em qualquer campo do conhecimento (incluindo a própria Educação Física escolar). Proposta arrojada para a época, seu método teórico era dissociado das atividades de natureza prática, fomentando que o docente adquirisse um prévio repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressos curricularmente:

No campo normativo da nova pedagogia que passa a reivindicar para si o monopólio do moderno, **o método é dissociado da prática, das artes de fazer**, do que decorrem importantes deslocamentos nas estratégias de formação docente. A produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos é substituída por **estratégias que visam subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos**. É essa nova estratégia que preside a configuração da *Bibliotheca* (sic) de Educação nas duas séries referidas nas primeiras edições dos primeiros volumes da Coleção. Na primeira, de “caráter geral” seriam expostas, como já se viu acima, **“as bases científicas do ensino”**. Na segunda, **“os meios práticos de educação e ensino, tratando-se de modo particular das aplicações que mais nos convenham, com indicações e críticas de sistemas”** (CARVALHO, 1989, p. 140, grifo nosso).

A “nova pedagogia”, dissociando a programação teórica das atividades práticas, iniciou um movimento que ainda, na contemporaneidade, permanece vivificada, de forma paradigmática, no campo escolar, e que resultou em certo distanciamento praxiológico, fruto da falta de comunicação entre ambas as importantes áreas que, fatalmente, devem compor o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, de disciplinas que conjugam tais elementos, como a própria Educação Física escolar.

Com a chegada do Nacional Desenvolvimentismo, as políticas públicas passam a enfatizar, sobretudo, o ensino primário e as disciplinas correlatas ao processo de alfabetização (ainda incipiente no Brasil). Tal lógica, aliada ao ensino profissionalizante, constituiu a base de fomento de medidas influenciadoras dentro e

fora do campo educacional, marcando a imagem que, interna e externamente, identificaria esse período na História Econômica e Social brasileira.

A ênfase no letramento primário pode ser constatada em diversas publicações daquela época. Segunda a *Revista Brasileira de Estatística* (RBE), publicada em 1950 e referente ao ano de 1940, os números apresentados eram crescentes conforme a faixa etária, atingindo próximo ao pico de 50% para a população de 14 anos. Entretanto, conforme aponta a imagem do extrato primário abaixo, os índices ainda eram baixos na perspectiva de população total, com percentuais de cerca de 30% dos mais de 40 milhões de brasileiros com os conhecimentos e habilidades que permitiriam, ao menos, usufruir das aptidões de escrita, leitura e de realizar as operações matemáticas básicas:

Figura 21 – Taxa de alfabetização no Brasil (1940):

Efetivos etários, totais e alfabetizados, em 1940
(Dados censitários não ajustados)

IDADES	EFETIVOS ETÁRIOS			
	Totais		Alfabetizados	
	Absolutos	Por 100 da população global	Absolutos	Por 100 do grupo total correspondente
5 anos	1 215 032	2,95	23 212	1,9
6 »	1 183 384	2,87	61 735	5,2
Até 6 anos	8 838 066	21,43	84 947	1,0
7 anos	1 162 192	2,82	150 273	12,9
8 »	1 171 662	2,84	244 362	20,9
9 »	1 026 546	2,49	314 892	30,7
10 »	1 231 904	2,99	400 365	32,5
11 »	991 738	2,41	404 236	40,8
12 »	1 164 533	2,82	450 236	38,7
13 »	952 362	2,31	428 582	45,0
14 »	987 543	2,39	434 722	44,0
7 a 14 anos	8 688 480	21,07	2 827 668	32,6
15 anos	970 750	2,35	427 754	41,1
16 » e mais	22 739 019	55,15	9 952 236	43,8
15 » » »	23 709 769	57,50	10 379 990	43,8
Tôdas as idades	41 236 315	100,00	13 292 605	32,2

Fonte: Revista Brasileira de Estatística (1950, p. 200).

Analisando os dados apresentados, chama à atenção a pequena diferença de índices entre as pessoas alfabetizadas até nove anos (30,7%) e a referência total (32,2%), demonstrando que as políticas públicas de letramento atingiam, em média, sempre cerca de 1/3 do povo brasileiro, desde as idades escolares até a fase adulta. Tal argumento poderia justificar o próprio texto da LDB de 1961, remetendo a

obrigatoriedade da prática de Educação Física escolar pela idade (“até 21 anos”), ao invés do ciclo de ensino.

Com o fim década de 1940 e o início dos anos cinquenta, durante o Nacional Desenvolvimentismo, ocorreu um incremento crescente e contínuo na taxa de alfabetização (com indicadores que alavancaram a taxa de 0,36 para 0,89), sinalizando um embrionário êxito na expansão das políticas públicas de alfabetização. De 1946 a 1951 o número absoluto de pessoas alfabetizadas aumentou cerca de 1% ao ano, iniciando o período nacional desenvolvimentista com 46,4%, chegando quase à metade da população brasileira em 1951 (49,9%):

Figura 22 – Evolução da Taxa de alfabetização no Brasil (1941 a 1951):

TABELA XIV

Desdobramento do crescimento anual (absoluto e relativo) do alfabetismo na população de 15 e mais anos, para o período de 1941-1951

ANOS	ALFABETIZADOS EXISTENTES A MAIS, RELATIVAMENTE AO TOTAL EXPRESSO NA TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DO ANO $x-1$, QUANTO A POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS (Milhares)			COMPOSIÇÃO DO INCREMENTO ANUAL DA TAXA PERCENTUAL DO ALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS DO ANO x , EM RELAÇÃO A TAXA DO ANO PRECEDENTE			RITMO ASCENSIONAL DA TAXA PERCENTUAL DE ALFABETISMO QUANTO À POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS	
	Na população de 15 anos (como saldo positivo do trabalho escolar)	Em toda a população de 15 e mais anos (como rendimento do ensino supletivo no trânsito do ano $x-1$ para o ano x)	Total	Saldo oriundo do trabalho da escola comum na população de 15 anos	Contribuição do ensino supletivo (sobrevinda no trânsito do ano $x-1$ para o ano x)	Total	Nível anterior (no ano $x-1$)	Nível médio alcançado no ano x
	(a)	(b)	(c)			(d)	(e)	(d+e)
1941.....	91	22	113	0,38	0,09	0,47	43,9	44,4
1942.....	80	25	105	0,32	0,10	0,42	44,4	44,8
1943.....	89	24	113	0,35	0,09	0,44	44,8	45,2
1944.....	101	21	122	0,39	0,08	0,47	45,2	45,7
1945.....	79	21	100	0,29	0,08	0,37	45,7	46,1
1946.....	69	24	93	0,25	0,09	0,34	46,1	46,4
1947.....	68	29	97	0,24	0,11	0,35	46,4	46,8
1948.....	34	150	184	0,12	0,52	0,64	46,8	47,4
1949.....	40	161	201	0,14	0,55	0,79	47,4	48,2
1950.....	34	193	227	0,11	0,64	0,75	48,2	49,0
1951.....	65	197	262	0,21	0,64	0,85	49,0	49,9

Fonte: Revista Brasileira de Estatística (1950, p. 200).

A evolução dos indicadores de alfabetização, sinalizador direto do processo de escolarização no Brasil, sinalizava o fomento e a disseminação de outras disciplinas, entre elas, a própria Educação Física escolar. Como componente curricular obrigatório essa matéria se manteve presente e contextualizada nos programas pedagógicos em vários planos de educação, sobretudo nas esferas estaduais. Mauro Betti (1991) evidencia algumas reformas estaduais do ensino, que se prodigalizaram durante a década de 1920. Ainda com a terminologia de “ginástica”, sua prática pedagógica esteve presente nas propostas de ensino nos Estados de São Paulo, Ceará, Rio de Janeiro (esse, em dois documentos distintos), Pernambuco e Bahia:

Em várias destas reformas, **a Educação Física foi incluída nos currículos escolares, geralmente sob a denominação de “ginástica”**. Assim foi na Reforma Sampaio Dória (1920), em **São Paulo**; Reforma Lourenço Filho (1922-23), no **Ceará**; Reforma Carneiro Leão (1922-26), no **Distrito Federal e em Pernambuco** (1928); Reforma Francisco Campos (1928), na **Bahia** e Reforma Fernando de Azevedo (1928), no **Distrito Federal** (BETTI, 1991, p. 64, grifo nosso).

A década de 1930 ainda a aplicação do primeiro plano de educação física para a capital federal, concebido em 1928. Fernando de Azevedo (1958) ponderou que, dentre os principais objetivos das práticas escolares, estaria uma educação ofertada para a saúde (de natureza higienista) e enfatizou a importância dos exercícios (ginástica/calistenia) para a formação física durante essa fase, permitindo o incremento de sua prática no cotidiano de crianças e adolescentes, sobretudo, pela facilidade na moldagem de atitudes e comportamentos durante essa fase:

Entre os hábitos higiênicos que à escola compete criar, no desenvolvimento de seu programa de educação sanitária, decerto, **o mais importante é o hábito do exercício, fácil de adquirir, como todos os outros, na idade plástica da infância e da adolescência** (AZEVEDO, 1958, p. 181, grifo nosso).

Como visto, é de imperativa importância evidenciar o esforço já existente, desde o Estado Novo, em unificar as políticas públicas destinadas para crianças e adolescentes, especificamente na área de Educação Física, fomentando-as em Instituições (específicas ou externas ao campo escolar), de natureza pública e específica para essa finalidade. Foi o que ocorreu a partir de 1930, com a criação do Departamento de Educação da Mocidade (DEM), vinculado ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), que agregaria ações do então Ministério da Educação e Saúde, justamente aquele responsável pelas ações praticadas pela Divisão de Educação Física, impactando diretamente na elaboração de currículos e estratégias pedagógicas para a disciplina de Educação Física escolar. Joel Rufino dos Santos (1981), ao sintetizar a história do futebol na década de 1940, visualizava na DEM o espaço centralizador adequado para o fomento desse esporte no Brasil:

A Divisão de Educação Física e a Divisão de Educação Extraescolar do Ministério da Educação e Saúde passaram para a dependência do DEM no final da década de 1940. Além disso, **todas as organizações oficiais e particulares, as associações culturais e profissionais desportivas e de Educação Física nas quais participasse a mocidade, ou que tivessem por objetivo a educação da mesma ficariam subordinadas ao DEM** (SANTOS, 1981, p. 84, grifo nosso).

Considerando exclusivamente o aspecto legal, a disciplina de Educação Física escolar atingiu destacada relevância política com a Constituição Federal de 1937, que

traz um artigo específico explicitando sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino da época, quais sejam, primário, normal e secundário. Extrapolou-se a finalidade pedagógica, para caracterizá-la como um recurso de formação sanitária, política e ideológica:

Art. 131 – **A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas de caráter primário, normal e secundário**, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça essa exigência (BRASIL, 1938, p. 82, grifo nosso).

Em âmbito federal, o maior destaque legislativo sobre a Educação Física, antecedente ao Nacional Desenvolvimentismo foi marcado pela oferta de bolsas de estudo na ENEFD em 1945. Por força do Decreto-lei Federal Nº 8.192, de 20 de novembro, as bolsas criadas seriam concedidas aos 03 melhores estudantes de Educação Física por Ente Federativo, sendo considerado, para todos os efeitos, como uma situação funcional de estágio, sendo dispensados de qualquer pagamento de taxas ou emolumentos escolares:

Art. 1º **Serão anualmente concedidas bolsas de estudos para que se matriculem na Escola Nacional de Educação Física e Desportos os três melhores classificados nos diversos cursos de educação física**, mantido nos diferentes Estados.

Art. 2º As bolsas terão o caráter de estágio.

Art. 3º De acordo (sic) com as possibilidades orçamentárias, deverão ser expedidas, pelo Ministério da Educação e Saúde, instruções anuais que determinarão:

- a. qual o número de bolsas concedidas aos residentes em cada Estado;
- b. quais os cursos para os quais serão concedidas bolsas;
- c. quais as obrigações dos beneficiários; e
- d. quais os auxílios que lhes serão concedidos.

Art. 4º **Os beneficiários das bolsas de que trata este Decreto-lei ficarão dispensados do pagamento de quaisquer taxas escolares, correndo por conta do Governo** (sic) Federal as despesas como o transporte de ida e volta dos mesmos (grifo nosso).

Já no Nacional Desenvolvimentismo brasileiro, o fomento de políticas públicas educacionais imbrica-se com a existência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁷⁷. Ana Waleska Mendonça e Libânia Nacif Xavier, prefaciando

---

⁷⁷ Segundo síntese publicada por Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1964), “O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei Nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep **organizar a documentação relativa à história e**

uma coletânea de artigos nomeada *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*, apresentou o relato de um protagonismo deste Instituto na área educacional, bem como sua relevância estratégica para o Ministério da Educação, sobretudo, para o nivelamento na qualificação dos docentes em nível nacional, através de intervenções em rede:

A pesquisa não só confirmou a nossa hipótese inicial da **absoluta centralidade que o órgão assumiu no encaminhamento das políticas educativas do período** (lugar esse reconhecido, de forma incisiva, pelos seus principais críticos e opositores), como permitiu-nos evidenciar a configuração, a partir do Inep, de uma **política de qualificação do magistério nacional**, por meio da qual se buscava **reconstruir a escola comum do homem brasileiro** (a escola pública primária redefinida e ampliada, articulada à escola média democratizada) (MENDONÇA & XAVIER, 2008, p. 11, grifo nosso).

Destarte, ocasiona certa estranheza o fato das medidas pedagógicas relacionadas à Educação Física escolar ainda permanecerem adstritas, exclusivamente, com a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação, sobretudo na década de 1950, dirigida por Alfredo Colombo.

Embora a década de 1950 possa ser caracterizada como um momento de profunda transformação educacional, pelos elementos até aqui apresentados, Anísio Teixeira (um dos baluartes sobre o diagnóstico da Educação brasileira no período aqui estudado) em seu livro *A Educação e a Crise Brasileira* (1956), apresentou algumas fragilidades que ainda comprometiam o ensino primário (mudança de horário e desarticulação com o ensino médio) e secundário (crescimento sem planejamento, divisão em turnos e improvisação de professores):

Na **escola primária** — que era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares — a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em **má escola de ler e escrever**, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de **não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida**.

A **escola secundária multiplicou-se**, quase diríamos ao infinito. Como escola de passar de uma classe social para outra, fez-se a "escola brasileira". Aí é que a exacerbação de uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passou a reinar discricionariamente. Como a

---

ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Nas décadas anteriores à sua criação, algumas tentativas de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias ao ensino já haviam sido articuladas, sem conseguirem, no entanto, alcançar a continuidade desejada. O Inep configurou-se, então, no primeiro órgão nacional a se estabelecer nesse mister ” (p. 27, grifo nosso).

primária, **organizou-se em turnos**, reduzindo o período escolar a meio dia, e, à noite, a um terço de dia. **Improvisou professores**. Sem sequer possuir a modesta pedagogia da escola primária, não a inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática dos **métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e dos exames** (TEIXEIRA, 1956, p. 19, grifo nosso).

No trecho, especial destaque foi ofertado pelo autor para o ensino primário, classificando-o como principal eixo de formação dentro do sistema de ensino, embora padecesse de uma sensível e gradativa perda de qualidade e de uma necessária expansão nacional. Entretanto, embora classificado por Anísio Teixeira como “prioritário”. Desvelar-se-ia em empirismo e precariedade que, inda durante o Nacional Desenvolvimentismo, padecia de um tormento que afligiria Educação Nacional desde o início do processo de escolarização, ocorrido na segunda metade do século XIX, destacando a falta de comunicação e continuidade com os demais ciclos de ensino.

Já a escola secundária, ampliada durante o Nacional Desenvolvimentismo, pereceu sobre os resultados de seu próprio crescimento desordenado, com a ausência de professores preparados e a utilização de uma metodologia retrógrada, baseada quase que exclusivamente em processos formais de memorização. Quanto à Educação Física escolar, ainda padecia da improvisação de professores, sem formação específica na área, para ministrarem a disciplina.

Cabe destacar a falta de professores específicos por disciplina, onde o autor apresenta um problema que marcaria a evolução da escolarização nacional. A Educação Física escolar, nesse contexto, seria uma das disciplinas escolares que melhor exemplificaria a impressão do autor, já que iniciou sua jornada com técnicos e médicos europeus contratados, transitando pela seleção de militares e, ainda durante o Nacional Desenvolvimentismo, possuiria docentes contratados sem a formação normalista e universitária.

Ainda tratando dessa obra de Anísio Teixeira, foi apontando um índice que destacava classificação ideológica dos assuntos. A preocupação com dados referentes à Educação Básica e à Psicologia da Educação, adquire certa relevância no período, já que se constituíram em instrumentos necessários, segundo o autor, na formação, composição e aplicação do conteúdo curricular.

Entretanto, nas áreas relacionadas á tríplice divisão “humanas – exatas – biológicas”, nota-se a ausência da Educação Física escolar como disciplina, sendo seus assuntos pulverizados em outros conteúdos, como higienismo (“higiene escolar, higiene mental” – item 3), desconectados com o processo de ensino e aprendizagem do currículo e correlacionados, exclusivamente, com a propagação de uma ideologia política, ainda imbricada no conteúdo dessa disciplina, conforme aponta a imagem abaixo, extraída da própria obra:

Figura 23 - Classificação dos temas de composição do livro “A Educação e a Crise Brasileira” (1955):

2. CLASSIFICAÇÃO IDEOLÓGICA das OBRAS DESTA COLEÇÃO

(Os números em caracteres arábicos correspondem aos títulos da relação anterior).

- I — Administração escolar: 9, 33, 62, 64, 65.
- II — A língua pedagógica: 13.
- III — Educação e Biologia; Higiene Escolar; Higiene mental: 8, 9, 19, 20, 35, 37, 45.
- V — Educação funcional e renovação da escola: 1, 2, 3, 4, 9, 15, 18, 21, 32, 38, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64.
- V — Educação e Sociologia: 6, 9, 10, 17, 21, 22, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65.
- I — História da educação e Educação comparada: 5, 31, 34, 40, 4b, 53, 54, 55, 59, 62, 64, 65.
- VII — Metodologia didática: 4, 9, 15, 16, 18, 25, 27, 32, 55, 56, 62, 63.
- VIII — Pedagogia geral e Filosofia da educação: 1, 2, 3, 4, 9, 13, 18, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 39, 40, 41, 46, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65.
- IX — Psicanálise: 7, 37.
- X — Psicologia da infância e da adolescência: 4, 7, 8, 14, 18, 23, 24, 26, 32, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61.
- XI — Psicologia educacional: 2, 4, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 55, 56, 58, 60, 61.
- XII — Psicologia geral, pura e aplicada: 2, 4, 11, 12, 13, 36, 44, 58, 60, 61.
- XIII — Testes e medidas: 18, 44.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões, 639 — São Paulo

Fonte: Teixeira (1955, p. 371).

Ainda sim, cabe destacar que os assuntos relacionados ao higienismo surgiram em apenas 07 páginas da obra (8, 9, 19, 20, 35, 37 e 45), constituindo menos de 2% do conteúdo produzido⁷⁸. O assunto foi classificado exclusivamente dentro da área biológica e padeceu de um destaque bem inferior em relação á outros assuntos como, por exemplo, a pedagogia geral (item 8, com 30 páginas).

⁷⁸ O livro “A Educação e a Crise Brasileira” possuía 424 páginas, sendo 400 utilizadas especificamente para a oferta de conteúdo.

O Nacional Desenvolvimentismo, em seus anos iniciais, também foi marcado pelo aumento significativo na produção e utilização de dados quantitativos educacionais. Comprovando esse paradigma, o Anuário Estatístico do IBGE, ao apresentar a situação do campo escolar entre 1945 e 1949, demonstrou uma evolução no número de matrículas (aumento de 1.219.841 estudantes matriculados entre 1945 e 1949), da frequência média (acréscimo de 1.017.971 alunos que passaram a acompanhar regulamente as aulas) e das aprovações (incremento de 676.152), comprovando não apenas o crescimento do sistema educacional como, também, a maior relevância ofertada às pesquisas de natureza comparativa, sobretudo, utilizando a temporalidade quinquenal:

Figura 24 – Matrícula efetiva, frequência média e aprovações em geral entre 1945 e 1949:

406 ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL

EDUCAÇÃO

II — ENSINO PRIMÁRIO GERAL (Comum e supletivo)

1. SINOPSE PRELIMINAR — 1945/49

a) Resultados gerais do Brasil

Matrícula efetiva.....	1945	1 068	49 004	2 741 725	101 049	47 147	2 939 993
	1946	975	52 908	2 887 960	119 979	48 341	3 110 163
	1947	1 265	54 476	3 047 252	473 477	50 884	3 627 354
	1948	1 456	58 455	3 249 094	604 521	72 904	3 986 430
	1949	1 390	61 343	3 419 690	603 535	73 876	4 159 834
Frequência média.....	1945	756	38 316	2 285 184	75 197	41 536	2 440 989
	1946	778	42 025	2 424 549	90 751	42 441	2 600 544
	1947	926	43 413	2 540 730	371 739	43 942	3 000 750
	1948	1 131	47 131	2 743 387	461 588	64 162	3 317 399
	1949	1 098	49 098	2 870 393	473 085	65 256	3 458 930
Aprovações em geral (2).....	1945	716	26 835	1 503 118	45 656	33 538	1 609 863
	1946	613	30 425	1 604 481	56 055	34 402	1 725 976
	1947	783	33 711	1 637 992	213 749	37 112	1 923 347
	1948	602	36 415	1 832 370	295 395	54 771	2 219 553
	1949	632	36 617	1 918 043	273 919	56 304	2 285 515

Fonte: Anuário Estatístico do IBGE (1950, p. 406).

Dos dados apresentados, cabe destacar que a frequência média e as aprovações em geral dos estudantes não apresentaram a mesma proporção exponencial de crescimento quando comparadas com as matrículas efetivas. Destaca-se, também, o exponencial crescimento no número de matrículas de 1945 para 1946 (fim do Estado Novo e início do Nacional Desenvolvimentismo), com um incremento de mais de 500.000 (quinhentas mil matrículas). Entretanto, os indicadores de aprovação, no mesmo período, cresceram

menos de 200.000 (duzentos mil) alunos, simbolizando a deficiência qualitativa do sistema frente ao abrupto aumento de demanda.

A figura abaixo apresenta os dados estatísticos do mesmo período, relacionados ao número de conclusões de curso no ensino primário, apresentando um incremento de 177.117 formados:

Figura 25 – Conclusões de curso no ensino primário entre 1945 e 1949.

406

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL

EDUCAÇÃO

II — ENSINO PRIMÁRIO GERAL (Comum e supletivo)

1. SINOPSE PRELIMINAR — 1945/49

a) Resultados gerais do Brasil

Conclusões de curso.....	1945	468	9 510	224 806	10 715	26 822	272 321
	1946	297	10 613	235 710	12 263	27 819	286 702
	1947	420	12 069	247 090	18 467	32 301	310 347
	1948	555	13 890	287 852	79 163	50 694	432 154
	1949	592	14 261	312 600	67 836	54 149	449 438

Fonte: Anuário Estatístico do IBGE (1950, p. 406)

Ainda destacando a estatística escolar, cabe realçar que, com a entrada do Nacional Desenvolvimentismo, a educação profissional também foi priorizada, sobretudo, a partir do ensino secundário. Mário Augusto Teixeira de Freitas (1946), estudioso do ensino primário no período⁷⁹, em artigo, comparou alguns dados oficiais que demonstraram, comparativamente, o investimento direcionado ao ensino primário e profissionalizante, sinalizando um incremento considerável em relação ao último:

⁷⁹ Segundo Lamartine da Costa: “Mário Augusto Teixeira de Freitas (São Francisco do Conde, 31 de março de 1890 — Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1956) foi um advogado e estatístico brasileiro. Graduou-se com distinção no Curso de Direito, em 1911, pela Faculdade de Ciências Jurídica e Sociais do Rio de Janeiro. Pouco conhecido da maioria dos brasileiros, possivelmente uma consequência do voto de pobreza perante a Ordem Terceira de São Francisco na qual, desde a mocidade, tornou-se o irmão Nicodemus, foi um homem que marcou a história da Estatística no Brasil, tendo sido o idealizador e primeiro Secretário Geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Teixeira de Freitas realizou um grande estudo estatístico sobre a realidade da educação primária, nos primeiros anos da década de 1930, no que diz respeito à organização do sistema de ensino do país nessa etapa de escolarização. Tal trabalho deu visibilidade à situação caótica em relação ao atendimento da demanda do público escolar frente a quantidade de escolas existentes, como no que diz respeito à imensa seletividade/reprovação no ensino primário. Este estudo foi publicado em livro sob o título “O que dizem os números sobre o Ensino Primário” (2006, p. 139).

Figura 26 – Orçamento para o ensino Primário e Profissionalizante em 1946:

ESPECIFICAÇÃO	EM MILHÕES DE CRUZEIROS		
	Ensino primário	Ensino profissional	Os dois ensinos
Previsão, para 1946, dos recursos orçamentários destinados ao ensino primário e profissional, se mantido sem alteração sensível o atual estado de cousas	631,5	146,8	778,3
Previsão, para o mesmo ano, dessas mesmas verbas no orçamento da despesa, conforme as diretivas preconizadas nesta exposição	1 222,8	554,6	1 777,4
Excesso de despesa para a execução do plano proposto:			
Aumento absoluto	591,3	407,8	999,1
Aumento relativo	93,63%	277,79%	128,37%

Fonte: Teixeira de Freitas (1956, p. 96).

Como visto, o início do Nacional Desenvolvimentismo foi marcado pelo considerável incremento no investimento público em Educação, conforme imagem anterior. Destaca-se o sensível investimento no ensino profissional, um dos pilares do próprio Estado nacional desenvolvimentista, enfatizando a formação para o incipiente mercado de trabalho, sobretudo, para as profissões de natureza industrial e comercial. O investimento em Educação, mormente direcionado para a parte física (construção de escolas), também se destinou para a estruturação desta nova sistemática de ensino.

Entretanto, a estatística educacional destinada, especificamente, ao processo de ensino e aprendizagem das disciplinas ofertadas no ensino primário e secundário não foram contabilizadas com a mesma relevância dos números globais (matrículas, aprovações, evasão). Assim, a Educação Física escolar padecia da falta de informações sobre seu desempenho específico e, dessa forma, dificulta o processo comparativo, baseado exclusivamente em dados, dessa matéria em relação às demais apresentadas nos diversos currículos adotados no Brasil.

A ênfase na gestão educacional, além do ensino profissionalizante, destinar-se-ia à elaboração de políticas públicas baseadas em modelos escolares, formando um ambiente propício que contribuísse para a formação do “*habitus professoral*”⁸⁰ e, também, gerando elementos que direcionassem o “*ofício do aluno*”⁸¹ no levantamento

⁸⁰ Vide conceito de “*habitus professoral*” e sua correlação com essa Tese no item 4.1

⁸¹ Segundo Philippe Perrenoud (1995, p. 05): “**Identificar o aluno com o aprendiz é impedi-lo de pensar o papel que os adultos lhe atribuem e o modo como o estudante vive esse papel ; é esquecer**

de rotinas de importância para o discente, facilitando a “inculcação⁸²” de elementos, pensamentos e ações compatíveis com o caráter político-ideológico da época, bem como determinando práticas e condutas dentro do ambiente escolar. Como exemplo, o prefácio publicado na RBE de 1952 aponta as classificações sobre os níveis educacionais adotadas internacionalmente naquela época, embrião da atual divisão em ensino infantil (1º nível), fundamental (2º nível), médio (3º nível) e profissionalizante (4º nível, exigindo exame preparatório para a admissão):

Para fins de informação internacional, as escolas deverão ser classificadas, tanto quanto possível, segundo o nível e o tipo de ensino, segundo os seguintes níveis:

a) Uma escola de primeiro nível (por exemplo: escola maternal, jardim de infância, escola infantil) oferece educação às crianças que ainda não estão preparadas para a admissão em escolas de segundo nível;

b) Uma escola de segundo nível (por exemplo: escola elementar, escola primária) oferece Instrução básica sobre conhecimentos elementares, bem como a educação destinada a promover o desenvolvimento social e emocional da criança;

c) Uma escola de terceiro nível (por exemplo: escola preparatória, escola secundária, colégio) oferece instrução geral ou especializada mais avançada do que a oferecida no segundo nível. No tocante às escolas de terceiro nível, o ensino subdivide-se em: i) ensino geral, que não tem por finalidade preparar o aluno para determinada profissão ou ofício; ii) ensino vocacional, que tem por finalidade preparar o aluno para determinada profissão ou ofício;

d) Uma instituição de quarto nível é aquela que exige, como condição mínima de admissão, um certificado de conclusão de curso de terceiro nível ou seu equivalente (isto é, um exame vestibular). As instituições deste nível abrangem as universidades e as escolas profissionais de nível superior. 2 Ensino pedagógico.

3. Ensino especial é todo ensino geral ou vocacional oferecido às pessoas física ou mentalmente deficientes, socialmente desajustadas e retardadas ou atrasadas. (RBE, 1952, p. 271, grifo nosso).

A divisão do campo escolar, através de uma classificação sistematizada, tenha facilitada a parametrização das subespécies de campo escolar, contribuindo na tomada de medidas específicas conforme o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, tais medidas não resultaram num aumento específico no nível de escolarização do brasileiro naquele momento histórico. Tal sintomatologia era, na época, global, não se limitando às fronteiras nacionais. Segundo dados apresentados pelo IBGE, em 1958, embora ocorresse certo incremento de crianças e adolescentes frequentando unidades escolares, apenas 30% desta população ainda se encontrava em escolas regulares primárias e 7%

---

que o " ofício " de aluno é consignado às crianças e aos adolescentes como um ofício " estatutário ", do mesmo modo que um adulto é mobilizado pelo Estado para se apresentar perante o júri, ou para ingressar no exército. Juridicamente, **o trabalho escolar está mais próximo dos trabalhos forçados que de uma profissão livremente escolhida**. Uma fração (sic) dos alunos faz da necessidade virtude e realiza, sem dificuldade, o seu percurso escolar ; outros resistem abertamente e desencadeiam a fúria dos que lhe querem bem ; outros, ainda, fingem aderir às regras do jogo com elas” (grifo nosso).

⁸² Vide conceito de “inculcação” e sua correlação com essa Tese no item 1.1.

nas secundárias. O grande montante populacional, representado por 63%, não estavam matriculados nos bancos escolares:

Calcula-se que haja cerca de **860 milhões de crianças e jovens no mundo, entre as idades de 5 e 19 anos**. Dêsse (sic) número, **apenas 30% mais ou menos se acham matriculados em escolas primárias e cerca de 7% em escolas secundárias. Os 63% restantes não estão matriculados em qualquer espécie de escolas**. Além disso, a essa população em idade escolar está aumentando numa proporção de 15 a 20 milhões por ano, devendo em 1970 atingir a uma cifra superior a 1 bilhão (IBGE, 1958, p. 32, grifo nosso).

Em linhas gerais, o Nacional Desenvolvimentismo apresentou algumas inovações legislativas para os estudantes, relacionadas á práticas desportivas. O ano de 1956 marcou a universalização dessas competições nas redes públicas e privadas de educação. Com a edição da Portaria N° 02, de 5 de junho de 1956, do Departamento Nacional de Educação, foi autorizada a realização de campeonatos, desfiles, demonstrações e treinamentos coletivos, de forma autônoma, pelas Escolas. Já em 1957, as competições esportivas, sobretudo, prática coletiva, foram incentivadas e potencializadas por força da Portaria N° 106, de 15 de junho de 1957, que baixou regulamento para as competições ginasiais de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela Divisão de Educação Física. Destaca-se, nesse contexto, a ausência do futebol, num documento que cronologicamente antecedeu a primeira vitória do país numa edição da copa do Mundo desta modalidade, em 1958.

Ainda no retro citado ano, oficializou-se a substituição de aulas práticas de Educação Física escolar por modelos e planos de natureza exclusivamente teórica. A Portaria N° 134, de 4 de setembro de, da Divisão de Educação Física (DEF), determinou a substituição das atividades práticas da Educação Física por palestras, projeção de filmes a ela referentes e inquérito sobre a preferencia e interesse dos alunos nesse particular, em caráter de excepcionalidades (como em más condições climáticas, por exemplo).

Ainda avaliando o aspecto legislativo e regulamentar, o ano de 1958 constituiu-se num marco distinto para a história da Educação Física escolar, visto que simbolizou o nascimento de uma política pública que permitiria a saída da prática dessa disciplina exclusivamente nas escolas, penetrando pelos seios familiares, com ênfase na disseminação de princípios correlatos para a prática de atividade física e de esporte. O Decreto Federal N° 3.177, de 5 de fevereiro de 1958, instituiu a “Campanha Nacional de Educação Física”, um programa do Governo Federal para incentivar a prática de jogos e

exercícios físicos para crianças e adolescentes fora do ambiente escolar, com a participação dos professores das Escolas públicas na oferta de práticas congêneres.

A citada campanha, na verdade, materializava uma estratégia política para, gradativamente, inserir os esportes dentro e fora do ambiente escolar, intensificando a já célere substituição da calistenia pelas práticas desportivas (plenamente massificada no final da década de 1950), fruto do novo alinhamento político e ideológico dos jogos de natureza competitiva, sob uma nova perspectiva apresentada durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Tal pensamento, de permitir uma reformulação na metodologia de educação, contemplando, inclusive, atividades “*extra muros*”, foram diferenciadas por Antonio Viñao Frago (1998), subdividindo-as em 2 espécies de reformas:

Uma tendia a prestar mais atenção à realidade externa que condicionava a realidade escolar e a explicar esta última em função da primeira (...) **Outra tendia a analisar de dentro aqueles aspectos - ainda sociais - gerados por essa realidade, escolar**, entendida agora como uma cultura com seus traços e exigências, com sua própria lógica interna (FRAGO, 1998, p. 168, grifo nosso).

Assim, qualquer reforma escolar necessária e utilitária deveria ocorrer imbricada com transformações efetivas na realidade externa, interna ou da própria cultura escolar⁸³. Evidentemente, o Nacional Desenvolvimentismo valeu-se, integralmente, da primeira opção, impondo medidas na área da Educação Física escolar alinhada com o posicionamento político e ideológico vigente é já demonstrado nessa Tese.

Entretanto, a almejada mudança de realidade no campo escolar não foi efetivamente materializada, apenas idealizada, resultando numa aparente necessidade de adaptação de toda a estrutura de prática desportivas para uma fase de expansão que, na prática, nunca viria a atingir seu apogeu. Tal pensamento, de reformismo escolar de fora para dentro do campo, justificou não apenas a metodologia teórica (elaboração de currículos) como, também, o próprio planejamento de expansão de prédios escolar, com

---

⁸³ Para Antonio Viñao Frago, Cultura Escolar é “**como o conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas**: modos de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para serem desenvolvidas tanto nas aulas como fora delas no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico e se integrem em sua vida cotidiana” (FRAGO, 2000, p. 100, grifo nosso).

a compra e aquisição de equipamentos esportivos para a matéria de Educação Física escolar⁸⁴.

Com a chegada da década de 1960, a obrigatoriedade da Educação Física escolar constituiu-se num dos pilares que sustentaram a reforma legislativa que marcou a gestão escolar logo no princípio deste decênio. Com edição da LDB de 1961, a coercibilidade na prática dessa disciplina não se fixava com o período escolar, mas com a idade do discente, fixando a marca 21 anos⁸⁵.

Findando o Nacional Desenvolvimentismo, o ano de 1964 sedimentou a proliferação das competições esportivas dentro do ambiente escolar, impulsionando a massificação de uma das principais políticas de Educação Física aclamadas pelo Regime Militar: o “Esporte para Todos!”. Exemplificamos essa assertiva com a edição da Portaria Nº 9, de 30 de janeiro de 1964, da DEF, que regulamentou os certames desportivos do ensino secundário e preparatório. Citamos, também, o Decreto Nº 53.820, de 24 de março de 1964, que dispõe sobre a profissão de atleta de futebol, disciplinando sua participação nas partidas e regulamentando a prática desta modalidade esportiva nas Escolas.

Analisando a expansão dos esportes como novos mecanismos de planejamento e execução das aulas de Educação Física escolar, a percepção resultante dos documentos analisados na área curricular resulta numa reflexão de que o Nacional Desenvolvimentismo, de forma ampla, fomentou a formação e sedimentação de uma espécie de “doutrina escolar”, preconizada por Ralph Tyler (1977) como “Tecnicismo Educacional”. Ivor Goodson (2003) assim sintetizou a citada teoria:

Nas décadas de 1960 e 1970 testemunhamos a transformação da escolarização americana através de ideologia tecnocrática e técnicas de análise de sistemas – sucedâneo sofisticado das práticas tayloristas de eficiência social no começo do século XX. Os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, **se uma abordagem de análise de sistemas produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil**; e se, de acordo com uma forma feroz de behaviorismo, estiver determinado que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que **os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação**. A intenção é conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica (GOODSON, 2003, p. 43, grifo nosso).

---

⁸⁴ Para maiores informações sobre o programa de construção de quadras esportivas e aquisição de equipamentos específicos nessa área para a Educação Física escolar, vide o Capítulo 5 dessa Tese.

⁸⁵ Fixa a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos cursos primários e médios, até a idade de 18 anos (art. 22).

A analogia era evidente: se o processo e padronização de procedimentos contribuíram no processo evolutivo material da sociedade, os mesmo princípios e valores poderiam ser utilizados na área educacional que, seguramente, resultaram no alcance de um êxito similar.

Nesse contexto, a Educação física escolar apenas simbolizou uma “transformação” na interpretação das motivações que resultaram a própria existência do campo escolar, onde os termos relacionados às “tecnicidades” (rendimento, eficiência, eficácia, efetividade) adentraram definitivamente no espaço educacional, impondo um sentido racional e métrico ao processo de ensino e aprendizagem (metodologia esta que ainda persiste, na contemporaneidade, em algumas abordagens não construtivistas dessa disciplina).

Ainda no ambiente escolar nacional desenvolvimentista, esportes não relacionados às modalidades coletivas tradicionais (futebol, voleibol e basquetebol) possuíam práticas sedimentadas apenas em Escolas particulares. Como exemplo, segue imagem do Colégio São Bento em São Paulo/SP, onde ocorre o aquecimento para uma aula de judô, nos fundos da Escola localizada em São Paulo, 1951:

Figura 27– Aula de Judô no Colégio São Bento (1951):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁸⁶

---

⁸⁶ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Amparado nos citados arcabouços legais, a percepção do uso político do esporte (compondo ou não o currículo oficial de Educação Física escolar) não ocorreu apenas durante a Ditadura Militar, como apontou diversos autores na área de história e historiografia da Educação Física⁸⁷. Legislações e produções primárias referenciam o Nacional Desenvolvimentismo como o período histórico inicial para o uso desta estratégia pedagógica, utilizada com um viés de formação política e ideológica. Embora o Regime Militar marcasse o ingresso de políticas públicas para a formação de atletas nas aulas de Educação Física escolar⁸⁸, a estratégia de uso desta prática pedagógica como instrumento de “inculcação”, para além da exclusiva prática de atividades físicas, antecedeu ao período de 1964 a 1986.

3.1 O ensino primário no Nacional Desenvolvimentismo: a interferência da “Juventude Brasileira” e dos desfiles cívicos militares na Educação Física escolar

Estudar o currículo primário no Nacional Desenvolvimentismo prescinde de um resgate á uma importante reforma, ocorrida em 1892, onde o Estado efetivamente assumia a responsabilidade pela “instrução pública” em São Paulo. Ana Maria Infantosi (1983) comparou a necessidade de proliferação da educação popular como uma medida estadista necessária na constituição do estado republicano no Brasil, com necessário e primordial destaque para o ensino primário:

(...) oferecer aos governantes uma filosofia da educação em que era manifesta a crença inabalável na **aliança entre o progresso do Estado e a educação popular**, o obscurantismo da população se lhes afigurava o fator preponderante do atraso em que se encontrava a nação. Com esta preocupação, a primeira reforma da instrução pública paulista em 1892, instituiu um **elevado e sofisticado aparelho escolar primário** (INFANTOSI, 1983, p. 29, grifo nosso).

Conforme já apontado, a Educação Física escolar no ensino primário experimentou a inserção de algumas práticas pedagógicas europeias entre o final do

⁸⁷ Para Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, “Assim, **o esporte no seu amálgama com a política funcionava duplamente na Ditadura Militar**: por um lado, contribuindo para o cimento da coesão, harmonia e alegria nacionais, **ajudando a consolidar o "brasileiro" como um vencedor**; por outro, **contribuindo para refinar a presença do Brasil nos trilhos do progresso, da riqueza e da modernidade**” (OLIVEIRA, 2006, p. 165, grifo nosso).

⁸⁸ Para Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida, durante o Regime Militar, “Estabeleceu-se uma relação de mútuo condicionamento: **ao componente curricular educação física é colocada a tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento**, sendo considerado a base da pirâmide; e a instituição esportiva, com o discurso da saúde e da educação, lança mão desses argumentos para conseguir apoio e financiamento público e alcançar legitimidade social” (BRACHT & ALMEIDA, 2003, p. 91, grifo nosso).

século XIX e o início do Nacional Desenvolvimentismo. As práticas de ginástica, seja com foco higienista ou militar, constituíram intervenções que marcariam suas primeiras décadas no campo escolar. Ana Paula de Quadros Coquemala sintetizou a disciplina entre os já citados preponderantes marcos historiográfico, ou seja, ginástica/calistenia até o Estado Novo, enfatizando aspectos de natureza militarista com a entrada do regime imposto por Getúlio Vargas:

Sobre os objetivos formativos da Educação Física na história, **percebemos que os mesmos estiveram voltados para os interesses das diferentes épocas. A educação física higienista, até a década de 1930, tinha como preocupação a formação de hábitos higiênicos, buscando homens saudáveis e fortes. A militarista, que surgiu a partir de então e se manteve até meados da década de 1940, com objetivos semelhantes, valorizava os fortes e eliminava os fracos, depurando a raça e disciplinando jovens para os combates** (COQUEMALA, 2008, p. 51, grifo nosso).

Desenvolvidos com o intuito de permitir a utilização do movimento corporal no espaço escolar, os métodos ginásticos foram idealizados por profissionais da área de educação e higiene. Entre suas atividades principais, se destacam os exercícios individuais e coletivos, o uso de equipamentos (como a bola), entre outras dinâmicas. Segundo Carmen Lúcia Soares (1996), entre o final do século XIX e início do século XX, os jogos competitivos, de natureza lúdica, e os exercícios militares foram incorporados, com evidente ênfase nestes últimos:

Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola. Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares (SOARES, 1996, p. 8, grifo nosso).

Portanto, os métodos ginásticos não foram idealizados baseando-se, exclusivamente, no campo escolar. Entretanto, foram incorporados precipuamente como alternativas para o fomento de práticas de atividades físicas, mesmo sem a origem pedagógica normalmente necessária para o desenvolvimento de uma área de conhecimento dentro deste campo.

Dentre as referências metodológicas na prática de ginástica e calistenia, a principal escola foi a francesa. Em 1927, o Regulamento Geral de Educação Física nº

7⁸⁹, obrigatório para todas as escolas de ensino primário do Brasil, dividia as atividades físicas em jogos, flexionamentos e esportes individuais:

O Regulamento de **Educação Física Nº 7 ou Método Francês**, seguindo uma reedição do Ministério de Educação e Cultura, **preconiza a Educação Física orientada a princípios anátomo-fisiológicos**, visando o desenvolvimento harmônico do corpo, e na idade adulta a manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos (...). Foram propostas seis formas de trabalho físico: **jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e esportes coletivos** (BETTI, 1991, p. 75, grifo nosso).

Cabe ressaltar, na passagem, a multiplicidade de atividades que compunha a escola francesa de ginástica e calistenia, extrapolando a mera execução de atividades relativas á exercícios educativos e flexionamentos, mas também, inserindo práticas esportivas individuais, coletivas. Além de jogos de natureza exclusivamente lúdica, atividades como danças eram incorporadas às aulas deste método. O bailado “*Joinville Le Pont*” constitui um exemplo de prática ginástica do método francês utilizado em Escolas Militares no Brasil⁹⁰.

A imagem abaixo, extraída de uma aula de Educação Física escolar feminina em 1924 (ápice do Método Francês), apresenta uma estudante realizando esporte individual ginástico (salto com cavalo), figurando a complexidade deste método, ilustrando sua

⁸⁹ Segundo Silvana Villodre Goellner, “O Réglement Général D'Education Physique. Méthode Française foi elaborado na década de 1920 na Escola Militar de Joinville-le-Pont (Paris) sendo aprovado pelos Ministérios da Guerra e da Instrução Pública em 1927. Sua tradução foi oficializada no Brasil em 1931 sob o título de Regulamento nº 7 de Educação Física ou Método Francês, cuja centralidade recaia na ideia de que a Educação Física deveria orientar-se a partir de princípios anátomo-fisiológicos abrangendo, para tanto, os seguintes ciclos: Educação Física elementar (pré-pubertária) de 4 a 13 anos; Educação Física secundária (pubertária e pós-pubertária) de 13 a 18 anos; Educação Física superior (desportiva e atlética); Educação Física feminina; Adaptações profissionais; Ginástica de conservação (após 35 anos). O Regulamento foi elaborado por militares e fisiologistas franceses com o objetivo de fortalecer a saúde, a força, a resistência, a destreza, a tempera de caráter e a harmonia das formas. Para tanto indicava o uso de seis formas de trabalho: os jogos, os assouplissements (flexionamentos), os exercícios educativos, os desportos individuais e os desportos coletivos, cujas regras a seguir eram o agrupamento dos indivíduos, a adaptação e atração do exercício e a verificação periódica da instrução. Além destas prescrições, o Regulamento apresentava, ainda, recomendações higiênicas voltadas para o robustecimento da população. A edição francesa de 1927 do Réglement Général D'Education Physique. Methode Française tornou-se o manual da Educação Física brasileira ao ser adotado oficialmente e tornada obrigatória em todo o território nacional em 1931. Passou, de imediato, a nortear o ensino secundário, normal e superior e em 1933 foi a matriz teórica da Escola de Educação Física do Exército, formadora do pensamento pedagógico da época e fonte de inspiração para a criação da Escola Nacional de Educação Física, em 1939. Com forte conotação nacional-patriótica foi um dos pilares da estruturação Educação Física no Brasil” (2010, p. 12).

⁹⁰ Segundo Lamartine da Costa, em sua obra “Atlas do Esporte no Brasil, o Bailado “Joinville Le Pont” constituía uma “dança folclórica, originalmente extraída de uma dança camponesa do interior da França, posteriormente sistematizada pela Escola de Joinville Le Pont. Com o advento das Guerras Napoleônicas essa dança foi utilizada pelos comandantes franceses como forma de treinamento e entretenimento de seus soldados. Em 1906, uma missão composta por 19 oficiais da gendarmarie francesa introduziu a dança na Academia de Polícia Militar do Estado de São Paulo, na finalidade de reforçar o condicionamento físico dos soldados brasileiros. Hoje em dia este bailado está extinto na França, contudo ainda é praticado no Brasil pela Academia de Polícia Militar do Barro Branco” (COSTA, 2006, p.2)

variação dentro da própria composição prática que atribuía significado e significância o Regulamento Geral de Educação Física Nº 7, principal marco de aplicação do método ginástico e europeu utilizado no Brasil no início do século XX:

Figura 17 - Aulas de Educação Física escolar primária na escola Estadual Cid de Oliveira Leite, Ribeirão Preto/SP (1924):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁹¹

Mauro Betti (1991) sintetizou a trajetória das Escolas de Ginástica, valorizando sua pioneira atuação sob o aspecto metodológico. No trecho abaixo, abordou o pensamento individualista, contraposto ao coletivista, bem como a diversidade de tipos de práticas, alinhada com a formação ideológica nacionalista, aspectos esses que colidiam com a formação subjetiva e coletiva na disciplina de Educação Física escolar:

Os sistemas ginásticos europeus do século XIX, que formaram a primeira base institucional para a Educação Física moderna no mundo ocidental, forjaram – se ao influxo de duas influências até certo ponto contraditórias:

1. Do pensamento pedagógico dos educadores naturalistas e filantrópicos, que valorizavam o individualismo, o respeito à natureza humana e o desenvolvimento pleno da personalidade humana; e

---

⁹¹ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

2. Do nacionalismo político, que exaltava o patriotismo das massas, a educação sob um ideal nacional e o indivíduo a serviço da nação, aliado ao militarismo, este preocupado em treinar fisicamente o povo para a guerra (BETTI, 1991, p. 42, grifo nosso).

O autor sintetiza as contribuições dos métodos ginásticos enfatizando dois aspectos fundamentais que, não apenas, rotulariam o emprego desta modalidade nas Escolas como, também, justificaria sua manutenção durante o cenário híbrido no campo da Educação Física, onde ginástica e calistenia disputavam espaço com os esportes.

Por um lado, os métodos ginásticos usufruíam de credibilidade acadêmica e científica. Desde o final do século XIX, diversos médicos e militares justificavam a prática de exercícios físicos para suplantar eventuais deformações ou inconsistências de nível genético, conforme já apresentado em diversos trechos dessa Tese, afetando diretamente a formação física, com um futuro impacto na própria mão de obra laboral no futuro (preocupação marcante no Estado Novo e ainda permanente no Nacional Desenvolvimentismo).

Por outro aspecto, os métodos ginásticos de natureza europeia possuíam forte apelo militar na consecução de seus movimentos, exigindo padrões hierárquicos e disciplinares na sua execução em aulas, garantindo um ambiente de trabalho mais produtivo aos professores, que incitariam, apenas, que cada discente (de forma individual) atingissem o máximo possível de sua capacidade física.

O cenário que a Educação física escolar se encontrava durante toda a primeira metade do século XX apresentava o reconhecimento curricular, pedagógico e científico dos métodos ginásticos em colisão com a expansão e a popularidade dos esportes que, embora não possuísse a mesma credibilidade acadêmica, já eram utilizadas nas práticas ginásticas e calistênicas como elementos, exclusivamente de ludicidade e recreação.

Dentro destas filosofias, aparentemente contraditórias e dicotômicas, emergia um pensamento polissêmico perturbador, sobretudo, aos docentes que enfrentavam tais contrastes nas elaborações de suas condutas pedagógicas em aula, justificando a diversidade que, naturalmente, identificava não apenas o método francês, mas qualquer um deles inseridos nas escolas de ginástica.

A dificuldade na convivência dessas práticas contraditórias, analisando exclusivamente o aspecto curricular, ocorria num campo ainda em formação dentro das

escolas. A Educação Física escolar, embora obrigatória na maior parte da primeira metade do século XX até o Nacional Desenvolvimentismo, padecia de padronização em suas práticas. Independentemente da natureza, a diversidade no campo resultava em cenários visuais contrastantes, como nas imagens abaixo:

Figura 29 - Aulas de Educação Física na Escola Estadual São Paulo, (1929):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁹²

Conforme apontado, a diversidade nas práticas relativas às aulas de ginástica/calistenia constituíam o principal repertório pedagógico nas práticas de Educação Física escolar. Centralizada firmemente nos movimentos repetitivos que formaram o paradigma identificador desta metodologia, não obstante, a variedade no repertório possível para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos discentes possibilitaria a identificação dos referidos métodos com uma interpretação historiográfica superior à limitação imposta pela atual “inculcação” que caracterizou tal metodologia como a entrada da Educação Física escolar no Brasil. Nas figuras abaixo, podem ser visualizadas algumas das dinâmicas então desenvolvidas em Santo Antônio

---

⁹² Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

do Pinhal, Jundiaí e Piracicaba, todas em 1927, mediante nítida aplicação de movimentos típicos do método sueco. Na figura abaixo, atividades ginásticas com bastão, com a execução típica dos métodos ginásticos do final do século XIX:

Figura 30 - Aulas de Educação Física escolar primária em Santo Antônio do Pinhal (1927):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁹³

A repetição orientada dos movimentos indicaria o papel do professor na disciplina. Entretanto, a falta de uniformes específicos para essa prática é sintomática para a década de 1920, onde a Educação Física escolar ainda não teria conquistado um lugar específico como campo de conhecimento dentro da escola.

O início do Nacional Desenvolvimentismo, como já citado, foi precedido do controle estatístico dos dados educacionais brasileiros. No início da década de 1940, o ensino primário brasileiro (faixa etária entre 7 e 11 anos) contava com mais de 5 milhões de estudantes, alcançando um pouco mais de 12% da população total brasileira:

---

⁹³ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Figura 31 – Matrículas Escolares do Ensino Primário em 1940:

IDADES (Anos)	EFETIVOS	
	Absolutos	% da população total
7	1 078 687	2,62
8	1 050 460	2,55
9	1 023 733	2,49
7 a 9	3 152 880	7,67
10	998 228	2,43
11	973 768	2,37
10 e 11	1 971 996	4,80
7 a 11	5 124 876	12,46
12	950 163	2,31
13	927 225	2,25
14	904 768	2,20
12 e 13	1 877 388	4,57
12 a 14	2 782 156	6,77
7 a 13	7 007 264	17,04
7 a 14	7 907 032	19,23

Fonte: Teixeira de Freitas (1946, p. 97)

A década de 1950, embora não apresentasse um crescimento nas mesmas proporções que períodos anteriores, sacramentou a manutenção de mais de 5 milhões de estudantes matriculados no ensino primário. Analisando comparativamente, ocorreu um aumento de quase 5 vezes no número de crianças matriculadas em relação à década de 1930, conforme aponta a RBE (1963):

Tabela 11 – Matrículas no Ensino Primário no Brasil:

Ano	Número de Matrículas
1920	1.250.000
1930	2.084.000
1940	5.002.000
1950	5.240.000

Fonte: IBGE (1963, p. 125)

A educação primária, no período nacional desenvolvimentista, recebia intensa influência do Projeto “Juventude Brasileira”. Criado por imperatividade do Decreto Lei Nº 2.072, de 8 de março de 1940, os trabalhos desenvolvidos deveriam nortear a educação cívica, moral e física das crianças e adolescentes, dentro ou fora do ambiente escolar.

Nesse programa, a Educação Física escolar recebeu especial destaque, já que competiria ao seu professor todo o planejamento e intervenção desta política pública, “dentro ou fora da escola”, com foco na “criança com idade escolar”:

Decreto-Lei Nº 2.072, de 8 de Março de 1940
CAPÍTULO II
DA FUNDAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Art. 5º É fundada uma instituição nacional, que se denominará **Juventude Brasileira**, destinada a promover, **dentro ou fora das escolas**, a **educação cívica, moral e física da juventude**, assim como da **infância em idade escolar**, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria (grifo nosso).

A obrigatoriedade na participação da referida ação chamava a atenção. Toda a criança e adolescente, dos 7 aos 18 anos e matriculada em estabelecimento de ensino oficial seria obrigada a participar das atividades, sendo facultativa a participação de crianças e adolescentes com matrícula em escolas não oficializadas, como aponta o artigo 10 do já citado Decreto-lei:

Art. 10. A Juventude Brasileira fará o enquadramento de toda a infância compreendida entre **7 e 11 anos de idade** e de toda a juventude incluída em idade de **11 a 18 anos**.

Parágrafo único:. A inscrição será obrigatória para as crianças e os jovens, de ambos os sexos, que **estejam matriculados nos estabelecimentos de ensino oficiais ou fiscalizados**. Será facultativa para as crianças e os jovens, de ambos os sexos, não matriculados nesses estabelecimentos (grifo nosso).

Como resultado da correlação e contextualização, num mesmo “*locus*” social (no caso, a escola), as disciplinas de Educação Física escolar e Educação Moral e Cívica imbricavam-se não apenas no processo de ensino e aprendizagem curricular como, também, na própria formação política e ideológica dos discentes. Tais ações seriam refletidas para a sociedade principalmente durante os desfiles pátrios, considerado como um momento de festividade para a comunidade escolar. Para Renata Marcílio Cândido e Denice Bárbara Catani, no artigo *Inculcar a seriedade mediante a alegria: um estudo das comemorações escolares no campo educacional (final do século XIX e início do século XX)*, as comemorações escolares materializariam, “*per si*”, um microcosmo da representação do próprio ambiente escolar:

Como em um grande teatro, **as comemorações escolares apresentam-se como forma de dar visibilidade a tudo o que estava sendo organizado e discutido no âmbito educacional**. Por meio delas e das notícias sobre as mesmas é possível conhecer **aspectos relevantes relacionados à imagem profissional docente e as representações de alunos**, os conteúdos escolares aprendidos, as metodologias de ensino utilizadas, bem como os projetos dos governantes para o sistema de ensino que se constitui (CATANI & CÂNDIDO, 2017, p. 31, grifo nosso).

Durante o Nacional desenvolvimentismo, os desfiles cívicos eram estereotipados como grandes eventos, de características apoteóticas. Espécie de “*clímax*” do ano escolar representaria o processo de ideologização política conectada com a intervenção do Estado no processo educativo e que tinha, nesse contexto, o professor de Educação Física escolar como protagonista nesse processo, conforme figuras abaixo:

Figura 32 - Desfile da Juventude, em 14 de outubro de 1953:

Fonte: GV - CPDOC, arquivo Gustavo Capanema⁹⁴

Figura 33 - Desfile da Juventude, em 14 de outubro de 1954:

Fonte: GV - CPDOC, arquivo Gustavo Capanema⁹⁵

---

⁹⁴ Imagem disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit4.htm>>. Acesso em 23 abr. 2018, às 12h40min.

As imagens anteriores, extraídas do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (GV – CPDOC), apresentam o desfile de Sete de Setembro nos anos de 1953 e 1954, ocorridos em Curitiba/PR. O grau de seriedade dos estudantes ao portar as bandeiras estaduais (necessárias para a participação em atividades desportivas), bem como a posição altiva e sisuda (fundamental para a repetição de movimentos ginásticos e calistênicos), são apenas alguns argumentos de análise das imagens que, diretamente, representavam a interferência do Educador Físico escolar nos desfiles.

As medidas destinadas aos adolescentes, que se envolviam nos movimentos arquitetados pela “Juventude Brasileira”, se justificaria pelo fato de que uma parcela significativa da população encontrava-se nessa faixa etária. Na verdade, durante o Nacional Desenvolvimentismo, cerca de 13 milhões de homens e mulheres possuíam idade entre 05 e 14 anos, portanto, passíveis da interferência desse movimento, como aponta artigo da RBE publicado em 1954, contextualizando a situação fática daquele ano, no aspecto de distribuição demográfica brasileira:

Figura 34 – Tabela de composição da população brasileira por sexo e grupo de idade em 1954:

Composição da população por sexo e grupos de idade, em 1.º-IX-1940
e em 1.º-VII-1950 *

a *Dados absolutos*

IDADE (Anos completos)	HOMENS		MULHERES		HOMENS E MULHERES	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950
0 a 4	3 255 501	4 235 876	3 184 149	4 135 004	6 439 650	8 370 880
5 a 9	2 923 976	3 560 850	2 834 840	3 454 677	5 758 816	7 015 527
10 a 14	2 682 254	3 164 704	2 645 826	3 143 863	5 328 080	6 308 567
15 a 19	2 157 630	2 644 531	2 286 293	2 857 784	4 443 923	5 502 315
20 a 24	1 835 847	2 394 460	1 977 508	2 606 679	3 813 355	4 991 139
25 a 29	1 649 306	2 030 312	1 707 064	2 101 959	3 356 370	4 132 271
30 a 39	2 466 499	3 145 715	2 435 183	3 140 337	4 901 682	6 286 052
40 a 49	1 789 582	2 246 107	1 652 145	2 119 252	3 441 727	4 365 359
50 a 59	1 053 453	1 360 580	991 454	1 289 734	2 044 907	2 650 314
60 a 69	524 655	728 802	551 484	722 666	1 076 139	1 451 468
70 a 79	193 026	247 755	234 658	297 415	427 684	545 170
80 e mais	67 690	81 432	104 021	127 271	171 711	208 703
TOTAL	20 599 419	25 831 124	20 604 625	25 996 641	41 204 044	51 827 765

Fonte: Revista Brasileira de Estatística (1954, p. 27).

⁹⁵ Imagem disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit4.htm>>. Acesso em 23 abr. 2018, às 12h42min.

A participação em desfiles cívicos afetava mais de 1/5 da população brasileira durante o Nacional Desenvolvimentismo, população essa em idade para frequentar o ensino primário. Portanto, o papel do professor de Educação Física escolar, envolvido nesse processo, não pode ser relativizado ou secundarizado numa análise historiográfica dessa disciplina e sua repercussão no processo educacional brasileiro.

Ainda analisando os dados estatísticos apresentados anteriormente, notabiliza-se o crescimento exponencial da população brasileira entre as décadas 1940 (cerca de 41 milhões de habitantes) para a década de 1950 (mais de 51 milhões de habitantes), ou seja, um aumento de quase 1/5 da população em 10 anos, repercutindo diretamente na gestão de políticas públicas, sobretudo, na população em idade escolar, visto serem aquelas que apresentaram maior taxa de crescimento.

Além de impactado pelo aumento da população em idade escolar, o ensino primário também foi alvejado diretamente pela substituição da ginástica/calistenia pelos esportes na Educação Física escolar como um processo eminentemente global. Uma das hipóteses que sustentariam a última assertiva apresentada seriam os efeitos causados pela Segunda Guerra Mundial aos países europeus, onde a formação física dos métodos (como o francês) foi considerada como “ultrapassada”, “derrotada” ante a compleição física dos russos e americanos (esses, partidários da prática esportiva), resultando, inclusive, na mudança do nome de vários clubes esportivos de origem europeia.

Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rúbio, em artigo publicado em 2008, contextualizam o papel do esporte para os “vencedores” da segunda grande guerra global. Além de justificativa de preparo físico, a necessidade de expansão de espaços adequados para práticas desportivas justificaria o fechamento de tradicionais clubes europeus que fomentavam outros tipos de atividades físicas, atrelados ao paradigma dos “vencidos”:

O esporte legitimou-se na escola como cultura e educação. Reforçando esta questão, enfatizamos que o esporte assumia um caráter de integração nacionalista, pois, além dos **movimentos ginásticos estarem atrelados aos países perdedores da guerra, muitas associações e clubes esportivos eram ponto de encontro e afirmação das identidades culturais estrangeiras.** Estes clubes sofreram pressões governamentais para modificar seus nomes de origem, seus símbolos, traduzir seus estatutos originariamente em língua materna para o português, excluir certas práticas corporais e afirmar certos esportes, entre outras (NUNES & RUBIO, 2008, p. 60, grifo nosso).

Assim, o paradigma da “cultura dos vencedores” apontava a prática esportiva como principal forma de movimento no contexto de atividade física, legitimando o esporte não apenas como forma de educação, mas de disseminação cultural nesse cenário. Entretanto, tal fato se estabeleceria num cenário de conflito curricular dentro do campo escolar, ainda rotulado, no início do Nacional Desenvolvimentismo, com práticas de natureza ginásticas e calistênicas no conteúdo curricular.

Sob o aspecto de fomento de políticas públicas dentro destinadas à Educação, o ensino primário era considerado, durante o Nacional Desenvolvimentismo, como um dos principais impulsionadores da evolução estatística desse campo no país. Ao menos, essa era a percepção de Anísio Teixeira que, ao publicar o livro “A Educação e a Crise Brasileira”, em 1955, valorizou esse ciclo de formação, destacando a responsabilidade exclusiva do Estado em relação a essa atribuição:

Ora, o ensino primário se acha entregue, exclusivamente, à responsabilidade do Estado. **Se algum ensino tem ainda virtudes e pedagogia, vamos encontrá-las muito mais integralmente no primário** que nas demais fases da instrução (TEIXEIRA, 1955, p. 189, grifo nosso).

Nessa passagem, cabe destacar o aspecto técnico (“pedagogia”) e ideológico (“virtudes”) para a classificação do ensino primário brasileiro. A presença de tais elementos, impulsionadores indiretos dos princípios nacionais desenvolvimentismo (de natureza finalística tecnocrata) apenas poderiam ser conduzidos por Instituições públicas, cumpridores de uma série de princípios ditados pela classe política gestora, justificando a exclusividade do ensino primário sob a responsabilidade de escolas públicas no período.

Nesse sentido, os trabalhos de padronização e expansão escolar prestigiando o ensino primário de natureza pública, foram liderados pelo INEP, sob supervisão de Anísio Teixeira, conduzindo grande parcela dos estudos pedagógicos do período nas diversas disciplinas presentes no conteúdo curricular (entre elas, a própria Educação Física escolar).

O regime republicano de 1946 a 1964, além de manter a exclusividade do ensino primário sob domínio público, apresentou políticas que, de certa forma, poderiam até mesmo desestimular o crescimento da educação particular no país. A campanha de “Defesa da Escola Pública”, lançada em 1959, se manifestava contrariamente à expansão do ensino privado e a favor da laicização, impactando diretamente na

discussão sobre tais políticas educacionais, conforme apresentou Paulo Ghiraldelli Júnior:

(...) várias entidades, como a Igreja Católica, os órgãos de imprensa, diversas associações profissionais, se envolveram no conflito, tomando posições definidas. **A Campanha de Defesa da Escola Pública, desencadeada em 1959, colocou o Jornal O Estado de São Paulo, de tendência liberal-conservadora, udenista, ao lado de educadores mais radicalmente democratas e até mesmo dos socialistas** (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 99, grifo nosso).

Impulsionados por Instituições seculares, como a Igreja Católica, bem como por meios de opinião pública (veículos de imprensa), as discussões apresentadas por esse grupo constituíram, apenas, mais uma das vertentes envolvidas no complexo processo de debates legislativos que culminariam com a edição da já citada LDB de 1961. Essa Campanha, no caso, disseminou suas convicções ideológicas através de publicações no Jornal “O Estado de São Paulo”, entre 1959 e 1963.

A necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a própria Educação Física escolar, não se limitou historicamente às discussões da LDB de 1961. Os conflitos acerca da transformação do campo escolar já eram debatidos desde o final do século XIX. Rui Barbosa, no já citado parecer do século XIX, antecipava a necessidade de reformular o ensino primário, prestigiando o estereótipo curioso e criativo das crianças na situação pré-escolar:

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é pelo contrário, o método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, **inquieto**, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável **curiosidade** interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, **entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminosos do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada** (BARBOSA, 1947, p. 33 e 34, grifo nosso).

Portanto, tal trecho evidencia que as reformas educacionais, sob o aspecto de percepção histórica de autoridades envolvidas nesse processo, valorizavam o ensino primário, justamente pela transição da dependência exclusivamente familiar para o compartilhamento com a responsabilidade escolar, conforme a parábola das plantas

ensinada anteriormente por Rui Barbosa. As comparações com o movimento, provenientes de ações “inquietas” e curiosas das crianças em processo de alfabetização denotam um estereotipo propício para a própria disciplina de Educação Física escolar, a ser destinada a esse público-alvo, onde seus princípios e valores ultrapassariam o mero processo curricular de aprendizado.

Mesmo antes desta primeira proposta de reforma republicana, a então “ginástica” possuía um objetivo curricular que suplantava seu caráter exclusivamente curricular. Tal assertiva pode ser exemplificada através de trecho extraído de obra de Fernando de Azevedo (1919) onde, em suas justificativas, destacava-se a capacidade dessa disciplina de formar corpos sadios e saudáveis para a Nação, como já apontava o autor:

Uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, **a prática d’esta (sic) cultura física, sustentada durante uma larga série de gerações, depuraria a nossa raça de diáteses mórbidas**, locupletando-a, progressivamente pela criação incessante de indivíduos robustos (AZEVEDO, 1919, p. 229, grifo nosso).

Novamente, cabe ressaltar a “depuração de raças”, já comentada no capítulo anterior desta Tese, onde a prática da Educação Física, segundo a percepção “científica” daquela época, contribuiria para a melhoria e/ou aperfeiçoamento de uma condição de natureza exclusivamente genética.

Destaca-se, também, o uso do termo “cultura física”. Assim como as reformas educacionais projetavam o estabelecimento de uma padronização pedagógica, a utilização da Educação Física escolar, aprioristicamente como ginástica, inserida no ambiente escolar, vislumbraria a criação de um comportamento inserido nesse contexto. O paradigma estereotipado de “indivíduos robustos” sustentaria o ideal de formação física com o viés regenerativo.

Avançando a análise para a década de 1940, periódicos na área da educação multiplicavam a divulgação dos ideais educacionais ainda vivenciados no Estado Novo: valorização dos aspectos cívicos, morais e físicos. Mário Augusto Teixeira de Freitas (1934), em artigo redigido para a *Revista Brasileira de Estatística*, do IBGE, reforçou os compromissos do ensino primário com o desenvolvimento mínimo de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitissem a socialização do indivíduo (como, por exemplo, o desenvolvimento da aptidão artística), sempre permeado por princípios democráticos no processo de ensino e aprendizagem, marca indelével no

discurso estado-novista e que, de certa forma, se amoldou na política nacional-desenvolvimentista:

O ensino primário protegerá a saúde, **desenvolverá a inteligência e o gosto (sic) artístico, exercitará a habilidade manual, e cultivará o instinto social**. O regime escolar estimulará todas (sic) as sadias formas de convivência, promovendo-a, em adequada ordem e sob **orientação estritamente democrática, não só entre os sexos, como também entre as diferentes idades e categorias sociais** (TEIXEIRA DE FREITAS, 1934, p. 84, grifo nosso).

Destaque para a expressão “instinto social”, ou seja, o ensino primário, “*in tesis*” deveria desenvolver certa “inculcação” para a formação de um cotidiano permissivo a uma sociabilidade estereotipada para aquela época. Nesse contexto, a disciplina de Educação Física escolar teria muito a contribuir, já que possibilitaria tal formação não apenas no campo teórico, mas, também, no prático, através de suas manifestações em atividades ginásticas, calistênicas e, até mesmo, nos treinamentos e execuções de desfiles cívicos, já citados nesse capítulo.

O uso político da disciplina de Educação Física escolar atingiu um patamar superior de magnitude durante o Nacional Desenvolvimentismo, em virtude, principalmente, do aumento de matrículas específicas para essa modalidade de ensino. Nesse cenário demográfico escolar, considerando a ainda elevada taxa de ausência e evasão escolar, o Estado de São Paulo atingiu certo grau evolutivo que o destacou dos demais entes federativos: quase a totalidade de crianças entre sete e 10 anos estavam matriculadas em escolas, obedecendo ao ciclo de idade e série adequadas. Elba Siqueira de Sá Barretto e Eleny Mitrulis (2001), em artigo elaborado para a *Revista Estudos Avançados*, da USP, distinguiram o processo educacional paulista em relação ao brasileiro em 1954:

Dados de 1954, relativos à população de crianças na faixa de 7 a 10 anos e à matrícula escolar nas quatro séries da escola primária, autorizavam afirmar que, na ausência de reprovações, ou seja, se adotasse a matrícula por idade cronológica, **o sistema paulista teria condição de atender a um número bem maior de alunos que quisessem prosseguir os estudos, pois já apresentava uma quantidade de vagas escolares que excedia as necessidades de atendimento à faixa etária para a qual estava previsto o ensino obrigatório – grifos nossos**. (BARRETTO & MITRULIS, 2001, p. 104, grifo nosso).

O Estado de São Paulo apresentava um número de vagas superior à demanda existente em 1954. De certa forma, tal afirmativa demonstra certo grau de abandono escolar após o processo de alfabetização naquele período. Nesse contexto, justificaria a

afirmativa de que a Escola seria espaço, exclusivo, para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao código e aos números. Absorvida tais competências, o prosseguimento nos estudos estaria relacionado, apenas, com um público que desejaria manter ou atingir um “*status social*” mais elevado do que se encontrava. Além disso, a disciplina de Educação Física escolar, analisada sob o aspecto inverso, ou seja, do ponto de vista do discente, não gozava da credibilidade imposta pelos gestores e governantes, já que não permitiria a adesão e a continuidade no processo de escolarização de crianças e adolescentes, conforme o apontamento retro apresentado.

Entretanto, a utilização política da Educação Física escolar realmente não se originou no Nacional Desenvolvimentismo. Mário Augusto Teixeira de Freitas, já em 1934, elencava as principais necessidades do ensino primário no Brasil, sublinhando a necessidade de formação física das crianças e adolescentes, além de recomendar práticas de ginástica, esportes e condutas higiênicas de forma generalizada. Cabe destacar que apontou tal aspiração como elementar e primordial, superando outras expectativas da Educação para a época, já com ênfase na preparação para o mundo do trabalho, como a formação de natureza econômica, destinada à gestão das economias pessoais, ou sociais, com foco na melhoria de relacionamento com a família e a sociedade:

Habituar a criança às atitudes sociais, dar-lhe a conhecer e ensinar-lhe a prática das possibilidades superiores da vida humana, todas elas funções da solidariedade social, já seria muito e deveria constituir o papel fundamental de toda e qualquer escola primária (...). **E precisaria dar a cada um destes (sic) a posse do que permito chamar “as armaduras sociais do trabalho”:** 1. A aptidão física, assegurada pelas práticas de higiene, pela educação desportiva e pelo conhecimento de um bom conjunto de noções elementares de medicina e enfermagem; 2. a racionalização da atividade econômica, pelo hábito de projeção e orçamento, pelo emprêgo (sic) de noções e práticas fundamentais de contabilidade (...); 3. A normalização e defesa jurídica das atividades sociais do indivíduo, tendo em vista o tríplice círculo em que elas se desenvolvem- a família, a sociedade e da comunhão política (TEIXEIRA DE FREITAS, 1934, p. 82, grifo nosso).

Com forte apelo estado-novista, o trecho acima enfatiza as características higienistas e médicas da disciplina de Educação física escolar, além de incrementá-la num projeto de construção de um ideário de povo brasileiro que, doravante, comungaria de similaridades no pensamento nacional desenvolvimentista. Nesse contexto, a formação para o mercado de trabalho ganha importância significativa, com grande

valorização no período posterior, sobretudo, com os cursos técnicos de formação laboral e a criação do Sistema “S”.

Conforme já visto, no Nacional Desenvolvimentismo persistiu a utilização dos métodos ginásticos como instrumentos utilizados na realização de aquecimento e alongamento, previamente ao desenvolvimento da atividade curricular principal (normalmente, relacionada a esportes coletivos). Inclusive em algumas Escolas, a modalidade europeia ainda era mantida exclusivamente como única metodologia de prática de Educação Física escolar, amparada nas previsões curriculares e científicas ainda vigentes na época.

A figura a seguir, apresentada em artigo de Rosa Fátima de Souza (1998), apresenta o aquecimento durante uma aula de Educação Física escolar, ministrada em unidade de Campinas/SP, na década de 1950:

Figura 35 - Aula de educação física, do Grupo Escolar Orozimbo Maia, na década de 1950:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas⁹⁶

⁹⁶ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Analisando imageticamente a fotografia, percebem-se indícios da construção de uma “representação”, no sentido de demonstração pública e externalização da satisfação na prática da ginástica pelos meninos (sorrisos pelos garotos que olham para a câmara fotográfica) ⁹⁷ que, de certa forma, são posturas aparentemente produzidas pelo captor fotográfico, ou seja, numa “cenarização”. A foto, eventualmente, poderia não simbolizar claramente o sentimento real desses alunos pela atividade física praticada, em virtude da evidente posição anatomicamente desconfortável, observada claramente no menino da primeira coluna do lado direito.

Conhecer a rota de incorporação dos métodos ginásticos pelos estudantes de ensino primário durante o Nacional Desenvolvimentismo, em virtude de suas complexas imbricações com a ginástica/calistenia, constitui um campo de difícil investigação. Compreender a apropriação dos princípios ginásticos e, sobretudo, os mecanismos pelos quais estas crianças e adolescentes vivenciaram e marcaram sua história na Educação primária requer uma investigação que supere a exclusiva busca de elementos constantes da história social e econômica. Reconhecer o ambiente e suas práticas por imagens, registros, publicações e períodos são estratégias para reconstruir esses episódios, amplamente estudados pelas fontes formais, mas, de certa forma, não contrastados com as experiências locais⁹⁸.

Cabe destacar que a própria imagem da Educação Física no campo escolar iniciou o Nacional Desenvolvimentismo marcado por um duro golpe na valoração de sua magnitude e importância como conteúdo curricular. Com o advento da Constituição Federal de 1946, bem como de suas regulamentações imediatas, resultaram num certo isolacionismo institucional. Como apontou Mauro Betti (1991), a edição do Decreto-lei Nº 8.653, de 21 de abril de 1946, fez com que a então Divisão de Educação Física fosse,

---

⁹⁷ Para Roger Chartier, “A representação e aqui a **demonstração de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa**. E a coisa ou a pessoa mesma que constitui sua própria representação. **O referente e sua imagem formam o corpo, são uma única coisa, aderem um ao outro**: Representação, diz-se as vezes das pessoas vivas. **Diz-se de um semblante grave e majestoso**: Eis uma pessoa de bela representação” (CHARTIER, 2011, p. 18, grifo nosso).

⁹⁸ Para Roger Chartier, a apropriação histórica posterior, resultando fontes secundárias, geram interpretações próprias daquele cenário, furto da própria contextualização realizada pelas lentes do profissional que opera o processo historiográfico: “Para além das designações e das definições importam, acima de tudo, **a ou as maneiras como, em dado momento, os historiadores delimitam esse território imenso e indeciso e tratam as unidades de observação assim constituídas**. Situadas no meio de oposições intelectuais e ao mesmo tempo institucionais, **essas diversas maneiras determinam cada uma o seu objeto, a sua utensilagem conceptual**, a sua metodologia” (CHARTIER, 2002, p. 31, grifo nosso).

funcionalmente, separadas demais, então submetidas diretamente ao Ministro da Educação, além de diminuir o número de sessões obrigatórias da disciplina por semana nas Escolas, reduzindo para dois dias de atividades práticas:

Logo em 1946, o Ministro da Educação e Saúde do governo transitório de José Linhares, Leitão da Cunha, adotou medidas que afetaram diretamente a Educação Física. Através do Decreto-lei Nº 8.535, de 21 de abril, modificou a estrutura do Ministério, subordinando diretamente ao Ministro várias divisões do DNE, **deixando isoladas as Divisões de Educação Física e Educação Extra escolar (sic). Na mesma data, a Portaria Ministerial Nº 5 diminuiu de três para duas (sic) o número de sessões semanais de Educação Física no ensino secundário e reduziu o tempo de duração de cada sessão** (BETTI, 1991, p. 91, grifo nosso).

Apenas com a chegada de Alfredo Colombo, o primeiro civil gerenciando a Divisão de Educação Física, em 1955, iniciou-se uma mudança quanto à revalorização da Educação Física na sua condição de disciplina escolar. Em seu discurso de posse, enfatizou a importância daquela instituição, cujo trabalho deveria destinar-se à atividade-fim, na tentativa de afastar princípios de natureza militar do seio dessa matéria visto que, para Colombo “Tudo faremos para que este órgão não seja uma Divisão-polícia e sim uma Divisão-serviço, a fim de que os requisitos legais sejam exequíveis e os objetivos educacionais atingidos” (COLOMBO, 1955, p. 6).

Assim, a partir de 1955, a nova gestão da Divisão de Educação Física no Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁹⁹ reconfigurou a ideia sobre a importância da disciplina, sobretudo, no ensino primário. Intensificou-se a edição de livros e manuais destinados aos jogos e recreações nas aulas. A tabela abaixo sintetiza o conjunto de alguns livros importantes publicados entre 1956 e 1963, disponíveis para consulta no acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação Física da USP:

Tabela 12 – Publicações sobre jogos no ensino primário entre 1955 e 1964:

Ano	Autor (es)	Título	Síntese
1956	Inezil Penna Marinho	Jogos: Principais Teorias (2ª Edição)	Teoria e prática a se jogos para a 1, 2 e 3 séries do ensino primário, com inserção do caráter competitivo no último ano.
1959	Ethel Bauzer Medeiros	Jogos para Recreação na Escola Primária - volume I (1ª Edição)	Conceitos de jogo e recreação, técnicas de planejamento e especificação de tipos de jogos, sem apresentar o caráter competitivo.
1959	Ethel Bauzer Medeiros	Jogos de Força (1ª	Apresentação de uma série de jogos individuais e

⁹⁹ Segundo o Portal do Ministério da Educação, a sigla MEC surgiu em 1953, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e Cultura. O sistema educacional brasileiro, até 1960, era centralizado, modelo seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com diminuição da centralização do MEC. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>> Acesso em 20 mar. 2019, às 15h30min

		Edição)	coletivos que exigem força muscular das crianças, a maioria com características competitivas.
1963	Emile Guillen	Manual de Jogos (2ª Edição)	Definição de jogo, ambientação e propostas de jogos para desenvolvimento de habilidades (atenção, observação visual, memória visual, etc.)
1963	Guy Jacquín	A Educação pelo Jogo (2ª Edição)	Explicação das diferenças do jogo para as demais atividades humanas, formação de professores para aplicação dos jogos.
1963	Célia Henrique Figueira Ela Teixeira Manoel Monteiro Soares	Jogos Dirigidos (guia, técnica e coletânea) – 5ª Edição	Definição e classificação dos jogos, preparação do professor, divisão dos jogos por faixa etária (7 a 9 / 9 a 11 / 11 a 13) e tipos de jogos dirigidos.

Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação Física da USP¹⁰⁰.

Embora tais manuais servissem como um roteiro de análise pedagógica para o ensino primário para os professores de Educação Física, cabe esclarecer que dois deles foram produzidos por autores estrangeiros (Emile Guillen e Guy Jacquín). Além disso, mesmo com os autores nacionais, percebe-se na tradução das obras certo distanciamento da realidade fática do campo escolar, sinalizando uma representação cultural distinta entre as propostas pedagógica e a prática em aula. Tais discrepâncias são, inclusive, processo de um resultado natural entre autor de uma obra e o sujeito de sua apropriação¹⁰¹.

A produção textual para o ensino primário durante o Nacional Desenvolvimentismo, dessa forma, deve ser avaliada, simultaneamente, sob a perspectiva do autor, sob a perspectiva dos professores de Educação Física escolar que se apropriaram desse conteúdo e, também, sob a óptica das Instituições que reconheceram e estimularam a disseminação pedagógica destes livros. Nesse contexto, DEF teve um papel destacado para a expansão dessas publicações na rede escolar. Os livros de Inezil Penna Marinho (1956), Ethel Bauzer Medeiros (2 manuais em 1959) e de Celina Henrique Figueira et al (1963) foram editados pela própria Divisão. Já as

¹⁰⁰Pesquisa bibliográfica realizada no acervo (disponível apenas para consulta), nos dias 10 e 11 out. 2017

¹⁰¹ Roger Chartier (2002), ao analisar o perfil do autor de um determinado conhecimento, diferencia a realidade da produção textual, já que o documento escrito enfrenta um processo de significação e ressignificação que poderia, inclusive, distanciar o conteúdo apresentado, já que a escrita seria impregnada por sua própria ideologia: “A função-autor implica **portanto uma distância radical entre o indivíduo que escreveu o texto e o sujeito ao qual o discurso está atribuído**. É uma ficção semelhante às ficções construídas pelo direito, que define e manipula sujeitos jurídicos que não correspondem a indivíduos concretos e singulares, mas que funcionam como categorias do discurso legal. Do mesmo modo, **o autor como função do discurso está fundamentalmente separado da realidade e experiência fenomenológica do escritor como indivíduo singular**. Por um lado, a função-autor que garante a unidade e a coerência do discurso pode ser ocupada por diversos indivíduos, colaboradores ou competidores. Ao contrário, **a pluralidade das posições do autor no mesmo texto pode ser referida a um só nome próprio**” (CHARTIER, 2002, p. 199, grifo nosso).

publicações de Guillen (1963) e Jacquín (1963) foram traduzidas para o português e impressos pela Livraria Editora Flamboyant (São Paulo) ¹⁰²

Avaliando o conteúdo pedagógico, já se percebe um hibridismo entre ginástica/calistenia e esportes no conteúdo dessas manias, com destaque para os jogos lúdicos e recreativos, como mecanismo de ensino cognitivo e motor para a propriocepção dos discentes com alguns equipamentos que seriam utilizados, posteriormente, na prática de desportos de natureza competitiva (como as bolas de futebol e basquete).

Entre os manuais de jogos para o ensino primário, o de maior relevância para o período, considerando o critério de número de edições, foi o livro *Jogos Dirigidos - guia, técnica e coletânea*, atingindo sua quinta publicação em 1963. Prefaciado por Alfredo Colombo, então ainda Diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação, apresentava um discurso moderado quanto à seleção dos tipos de jogos que poderiam ser selecionados nas práticas em aula, ponderando um caminho intermediário entre o exclusivo desejo dos estudantes (caso do basquetebol) e a disseminação de modalidades competitivas sem aderência na cultura esportiva brasileira (como o “baseball”):

Como os autores já advertiram, é preciso não violentar o interêsse (sic) dos educandos. Se, **por qualquer razão, os atraem os jogos do tipo do basquetebol, não há porque obrigá-los a prática de outros**, que se assemelhem a atividades esportivas que eles (sic), possivelmente, ignoram, como seja o “base-ball”(sic), **assim como não é possível, sem sacrifício de objetivos coligados, obstinar-se o instrutor em outros jogos, embora de grande aceitação, mas que não se adaptem ao local, ao meio, ao ambiente**. Tudo tem seu lugar, tudo tem seu tempo (COLOMBO apud FIGUEIRA et al, 1963, p. 5, grifo nosso).

Entretanto, os dois exemplos citados de esportes apresentam a mesma coincidência: são de características eminentemente competitivas. Embora o autor relativize a necessidade de ensino de todas as formas possíveis de modalidades desportivas, explorando a capacidade de desenvolvimento de novas habilidades motoras, ressaltasse a presença da configuração de embate e confronto nessas modalidades (“vencedores x vencidos”).

---

¹⁰² Os livros traduzidos e publicados pela Editora Flamboyant faziam parte da série “Psicologia e Educação”, contando com publicações destinadas ao trabalho com o público infantil . Vide Jacquín (1963, p. 2) e Guillen (1963, p. 2).

Outra passagem de especial destaque seria a utilização do termo “jogos” como sinônimo de “esportes”, conceitos esses já explicitados como distintos nessa Tese mas que, analisando exclusivamente o processo histórico de inserção dos esportes na cultura da Educação Física brasileira, fatalmente sua utilização contribuiria para a adesão e aderência dos próprios esportes no ambiente escolar, aproveitando-se da grande aceitação das atividades lúdicas e recreativas, já inseridas nesse campo durante o predomínio das escolas de ginástica/calistenia.

No discurso de Alfredo Colombo também merece reflexão o trecho “obstinar-se o instrutor em outros jogos”. O autor, por certo, faz referência ao futebol. Embora já fosse uma modalidade esportiva amplamente divulgada e difundida no Brasil, tal prática não se fez presente na análise de documentos pesquisados nessa tese. O futebol é citado, apenas, de forma meramente descritiva, em algumas produções primárias do período.

No Manual “Jogos Dirigidos - guia, técnica e coletânea”, Celina Henrique Figueira e outros autores apenas incluem o desporto nas modalidades destinadas a adolescentes (1963, p. 271 a 274). Já Ethel Bauzer Medeiros, no Manual “Jogos para Recreação na Escola primária” (1959), mencionou o futebol, e ofereceu essa modalidade aos alunos, somente para sua prática o desenvolvimento de habilidades específicas de equilíbrio e autodomínio (ou seja, com maior apropriação para os estudantes do ensino secundário), através de outros exercícios denominados “jogos de chutar”:

Embora crianças e adultos achem divertido chutar, é **reduzida a coleção de jogos organizados**, baseados nesta atividade física, que preparamos para a escola primária. Isto porque: eles (sic) **exigem uma habilidade que, via de regra, as crianças dominam mais tarde que a de arremessar com as mãos e os braços.** (...) Outra contribuição valiosa de tais brincadeiras é a de **lançar bases para a boa prática do futebol**, desporto tão popular entre nós, sendo por isso inclusas entre os Jogos de iniciação desportiva (MEDEIROS, 1959, p. 581 e 582, grifo nosso).

Nesse manual, o autor, de forma científica, justifica a complexidade de habilidades motoras exigidas na prática desportiva do futebol, afastando essa modalidade do ensino primário. Entretanto, ressalta a possibilidade de, através de atividades eminentemente lúdicas e recreativas para o ensino de movimentos que, futuramente, poderiam ser replicados no futebol. Destaque para a justificativa da inclusão dessa modalidade no livro, baseada na popularidade que a modalidade já apresentava no cenário nacional.

Tal pensamento persistiu durante o Nacional Desenvolvimentismo. Apenas ao final desse período o futebol começou a se popularizar nas práticas de educação física escolar durante o ensino primário, inclusive, com a formação de times para competições interescolares. Entretanto, o reconhecimento desta prática desportiva como elemento escolar e prática pedagógica dentro da disciplina de Educação Física escolar não foi sacramentado historicamente no período estudado nessa Tese. Sua evolução coincide com o esvaziamento da ginástica e da calistenia entre as atividades dominantes na distribuição didática de oferta dessa disciplina no campo escolar.

É o caso da imagem abaixo, do time de “Glória” da Escola Estadual São Paulo, que participou da 1ª Copa Estudantil de Futebol da Cidade de São Paulo, em 1964:

Figura 36 – Time do “Glória”, da Escola Estadual São Paulo / São Paulo/SP (1964):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁰³

A expansão das modalidades esportivas, com amplo destaque para o basquetebol e futebol, coincide com a passagem de Anísio Teixeira na presidência do INEP. A

¹⁰³ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

interferência do referido educador na multiplicação de oportunidades para a prática de atividades desportivas durante sua gestão à frente do citado Instituto teve seus esforços centralizados no ensino primário. A tentativa de multiplicar os Centros de Formação, ideia resultante da “Escola Base” na Bahia, exemplifica a assertiva anterior já que projetaria, de forma pioneira, o esboço de um sistema de educação em tempo integral, onde o estudante poderia, no contra turno escolar, praticar e complementar as ações de natureza pedagógica, entre elas, a Educação Física nos ginásios poliesportivos construídos nessa proposta de formação de ensino primário:

No **centro de educação elementar**, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da escola-classe, onde aprende a estudar, conta com outras **quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social**, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1961, p. 197, grifo nosso).

Nota-se que a Educação Física escolar, na proposta de expansão do ensino primário integral durante o Nacional Desenvolvimentismo, estaria curricularmente alinhada à Educação Social e para o Trabalho, perfazendo um tripé específico de formação político-ideológica, instrumentário esse utilizado desde o Estado Novo, agora como formação complementar.

O modelo embrionário de Escola em Tempo Integral constituiu, apenas, mas uma das diversas intervenções políticas operadas, através do INEP, durante o Nacional Desenvolvimentismo. Tais ações apenas foram possíveis em virtude da elevada quantidade e qualidade de diagnósticos numéricos de evolução do campo escolar. O impacto da maciça aplicação de resultados estatísticos, em expansão desde o Estado Novo, foi decisivo a parti de 1950 para o fomento de qualquer medida dentro do campo escolar. Um dos dados que podem ser avaliados, apresentado pela *Revista Brasileira de Estatística* (1958), sintetizava quantitativamente o ensino primário brasileiro em 1957:

Mais de **5,4 milhões de alunos estavam matriculados nas escolas primárias**, ao fim do primeiro mês letivo de 1957. Dêsse (sic) discipulado **2 747 313 eram do sexo masculino e 2 658 938 do sexo feminino (...)**. **Apenas uma unidade federada apresentava um discipulado superior a um milhão de alunos: o Estado de São Paulo.** Com efetivos primários acima de 500 000 se colocavam Minas Gerais (916 077) e o Rio Grande do Sul (534 057) (IBGE, 1958, p. 39 e 40, grifo nosso).

Ressalte-se, entre os dados apresentados, o número equilibrado entre meninos e meninas matriculados no ensino primário. Com mais de 01 milhão de estudantes, respondendo por quase 1/5 dos estudantes no ensino primário, o Estado de São Paulo,

quantitativamente, constituiria um laboratório de políticas públicas educacionais e um observatório de práticas de gestão escolar a serem expandidos para as outras unidades federativas.

Analisando-se, exclusivamente, a região paulista entre 1959 e 1961, os números abaixo tornam mais evidentes o protagonismo do Estado Bandeirante, ao menos, nos dados populacionais. Especial realce para a população com faixa etária entre 5 e 14 anos de idade (mais de 900 mil pessoas), “*in tesis*”, no período idade-série adequados para a frequência no ensino primário, número esse um pouco inferior em relação à faixa etária de 15 a 24 anos de idade (menos de 900 mil pessoas), período considerado ideal para a frequência do ensino secundário:

Figura 37 - Mapa Vegetativo do Estado de São Paulo (1957):

TABELA 3

Tábuas de sobrevivência, conforme a mortalidade no período 1959-1961, no Estado de São Paulo

Grupos etários (anos)	H O M E N S					M U L H E R E S				
	$n m_x$	$n q_x$	l_x	$n d_x$	$n L_x$	$n m_x$	$n q_x$	l_x	$n d_x$	$n L_x$
menos de 1	0,07944	0,075444	100.000	7.544	94.719	0,06677	0,063920	100.000	6.392	95.526
1	0,01456	0,014430	92.456	1.334	91.655	0,01493	0,014800	93.608	1.385	92.777
2	0,00701	0,006985	91.122	636	90.727	0,00691	0,006890	92.223	635	91.896
3	0,00316	0,003155	90.486	285	90.190	0,00344	0,003434	91.588	314	91.279
4	0,00213	0,002127	90.201	192	90.140	0,00221	0,002207	91.274	201	90.950
5-9	0,00121	0,006030	90.009	543	448.760	0,00106	0,005280	91.073	481	453.773
10-14	0,00101	0,005040	89.466	451	446.535	0,00077	0,003840	90.592	348	451.948
15-19	0,00157	0,007810	89.015	695	442.675	0,00131	0,006520	90.244	588	448.854
20-24	0,00256	0,012710	88.320	1.123	438.671	0,00194	0,009650	89.656	865	445.876
25-29	0,00344	0,017050	87.197	1.487	432.267	0,00246	0,012220	88.791	1.085	441.057
30-34	0,00433	0,021420	85.710	1.836	424.018	0,00289	0,014340	87.706	1.258	435.294
35-39	0,00564	0,027810	83.874	2.333	413.652	0,00417	0,020630	86.448	1.783	427.578
40-44	0,00795	0,038970	81.541	3.178	399.748	0,00516	0,025470	84.665	2.156	417.829
45-49	0,00916	0,044770	78.363	3.508	382.969	0,00614	0,030230	82.509	2.494	406.189
50 e +	0,03434	1,000000	74.855	74.855	2.179.819	0,02710	1,000000	80.015	80.015	2.952.583

Fonte: IBGE (1958, p. 43).

O Estado de São Paulo, coincidentemente, aprestava uma distribuição média de 400 mil pessoas para cada 05 anos de análise etária. Essa faixa e índice se replicam dos 5 aos 50 anos, segundo os dados apresentados, facilitando a identificação de um

determinado campo para a intervenção em políticas públicas, justificado pelo equilíbrio vegetativo.

Quanto à análise do acesso e frequência escolar, o término do Nacional Desenvolvimentismo apresentou um sensível incremento nas matrículas no ensino primário, mantendo uma tendência presente desde o final do Estado Novo¹⁰⁴, demonstrando uma expectativa ainda maior pela expansão deste tipo de ensino, resultado da já citada expansão e elevação dos indicadores populacionais, sobretudo, em áreas urbanas, conforme aponta a *Revista Brasileira de Estatística* (1964):

Ao iniciar-se o ano letivo de 1964 a população escolarizada brasileira de 7 a 11 anos de idade deverá atingir perto de 6,98 milhões alunos, **representando um acréscimo de mais de 603 mil alunos sobre o ano anterior.**

De acordo com as metas educacionais estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, em 1965 êsse (sic) **número deverá elevar-se a mais de 7.6 milhões, isto é, um aumento de 672 mil sobre 1964** (IBGE, 1964, p. 66, grifo nosso).

Esse exponencial aumento na população escolar (sobretudo no ensino primário) ocorreu simultaneamente à proliferação dos esportes no ambiente escolar. A inserção do MDG nas escolas ocorrer de forma célere, exemplo típico das políticas públicas fomentadas durante o Nacional Desenvolvimentismo. Entretanto, faz-se necessária uma reflexão eminentemente educativa, avaliando o tempo escolar necessário para imprimir essas ações com a velocidade ideal para o processo de ensino e aprendizagem, já que lugar e tempo escolares devem ser determinantes e determinados mutuamente, com a participação dos múltiplos atores sociais envolvidos nesse processo¹⁰⁵.

A relação tempo/espaço para o fomento, consecução, implantação e sedimentação das práticas pedagógicas, dessa forma, não segue uma lógica concreta e racional. Depende, necessariamente, de múltiplos elementos diretos e indiretos nessa complexa correlação. O período estudado nessa tese, repleto de tessituras e fragmentos, permitiu a expansão dos esportes no espaço escolar, ainda em processo de mutação da ginástica/calistenia para o MDG, o que implicaria, inclusive no surgimento de múltiplos

¹⁰⁴ Segundo Natália de Lacerda Gil, “Nos boletins do INEP, publicados entre 1939 e 1944 pelo governo federal, também tem destaque a discussão sobre o **fluxo dos alunos pelo ensino primário**. Nessas publicações, o eixo primordial das análises é a **matrícula de crianças no ensino primário**. O mais comum é a comparação dos totais de matrículas em momentos diversos. A partir disso, calculam-se os índices de crescimento de matrícula em cada estado do país, comparando-os, então, à média nacional. Nos boletins, a discussão sobre o rendimento da escola remete quase sempre à capacidade de matricular contingente expressivo da população escolar” (GIL, 2018, p. 16, grifo nosso).

¹⁰⁵ Antônio Viñao Frago ensina que “(...) **esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem** (...). Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam”. (FRAGO, 2000, p. 99).

espaços e equipamentos improvisados para a prática da Educação Física, dialogando as necessidades apresentadas no campo escolar com duas metodologias, inicialmente antagônicas mas que, por imposição do próprio processo histórico desenvolvido naquele período, resultou nessa complexa convivência.

Tal assertiva pode ser materializada na imagem abaixo, que ilustra a prática de futebol por aluno do ensino primário do Colégio Santo Amaro, em São Paulo/SP, na década de 1950. Os estudantes, trajando uniformes e calçados típicos da ginástica, praticam futebol numa quadra recentemente pintada:

Figura 38 - Futebol por alunos do Colégio Santo Amaro, São Paulo/SP, em 1950:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁰⁶

Imageticamente, a falta de calçados próprios para o futebol resume a prática do futebol, ainda sem amparo curricular, durante as aulas de Educação Física escolar. Ao fundo, a falta de equipamentos típicos das quadras poliesportivas construídas durante o Nacional Desenvolvimentismo, sinaliza a adaptação do espaço realizada para a entrada

---

¹⁰⁶ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

da quadra improvisada, cenário esse que se repetiu em diversas unidades escolares, construídas entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, com foco em atender as expectativas do já citado crescimento esportivo brasileiro, impulsionado pelo futebol¹⁰⁷.

Restam complementar, ainda quanto ao ensino primário, à participação dos estudantes em eventos públicos, atividades essa que se intensificaram a partir da década de 1960. Na imagem abaixo, segue panfleto de divulgação do Colégio Visconde de Porto Seguro, instituição particular localizada na cidade de São Paulo:

Figura 39 – Festa da Educação física do Colégio Visconde de Porto Seguro (11 de junho de 1961):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁰⁸

No panfleto, nota-se uma mulher praticando calistenia para divulgar um evento de Educação Física, comprovando a relação das antagônicas metodologias ainda no final do Nacional Desenvolvimentismo. Quanto à ideia da festividade, tal iniciativa (oriunda

¹⁰⁷ As características das construções e reformas dos espaços destinados à prática da Educação Física escolar serão apresentadas no Capítulo 5 dessa Tese.

¹⁰⁸ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

de uma escola particular), na verdade, se resumiria numa reunião de estudantes de Educação Física escolar para discutirem práticas dessa disciplina no referido Colégio.

A prática de oferta de espaços de socialização na área de Educação Física demonstra, indiretamente, a construção de espaços além das fronteiras escolares, medidas essas amplamente disseminadas durante a Ditadura Militar, através de estratégias como o “Esporte para todos!” e as “Ruas de Lazer¹⁰⁹”. Tais ações contribuíram, em certa medida, para a concepção de uma “representação” da Educação Física, onde os praticantes de atividades nesses espaços teriam a possibilidade de construir uma história própria, “de dentro para fora” e, até mesma, diversa daquelas divulgadas, como ensina Roger Chartier (2011)¹¹⁰.

Por fim, quanto ao ensino primário paulista, cabe destacar a cisão entre os sexos masculino e feminino, sobretudo, em disciplinas de natureza prática. O Decreto Nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, que aprovou a Consolidação da Lei de Ensino do Estado, destacou as disciplinas de trabalhos manuais e Educação Física com grades curriculares distintas, com destaque para a matéria de Economia Doméstica (exclusivamente feminina). Ainda nesse contexto, as escolas isoladas, ou seja, fora da sistemática de atendimento dentro do setor público, também deveriam dividir as seções em masculinas ou femininas, com professores relacionados diretamente ao sexo correspondente e, em caráter de exceção, as professoras poderiam subsistir os professores nas aulas destinadas ao público masculino:

SECÇÃO II

Da classificação e regência

Art. 179 - As escolas públicas primárias do Estado isoladas e classes de grupo escolar são assim classificadas:

¹⁰⁹ Política pública de ocupação do espaço urbano para a prática de atividades físicas, esportivas e lazer, executada na década de 1970. Segundo matéria do Estado de São Paulo, de 29 de maio de 1976: “As vias e praças escolhidas eram fechadas com cavaletes aos domingos, e o asfalto onde circulavam carros passava a ser um espaço ocupado por crianças e adolescentes com carrinhos de rolimã, skate, bicicleta e bolas. A Secretaria de Esportes também colocava à disposição dos moradores jogos, travas para partidas de futebol e redes para prática de vôlei. Jogos de tabuleiro, pinturas com guache e colagens convidavam adultos e idosos a participar da diversão. A Prefeitura fornecia o material e a organização das atividades era deixada a cargo das associações de moradores”. Informações obtidas em: <https://saopaulosao.com.br/nossos-encontros/742-ruas-de-lazer-nos-anos-70-brincadeira-era-na-rua-e-aos-domingos.html>. Acesso em 13 jun. 2019, às 18h30min.

¹¹⁰ Segundo Roger Chartier, “(...) dar ênfase sobre o conceito de representação, definir as representações como um objeto histórico fundamental tem como **consequência o esquecimento dos comportamentos concretos e concretamente observados e considera como inútil o estudo do mundo real. Dai, uma história, que será supostamente a minha, que absorve as práticas dentro das representações** e que renuncia ao entrecruzamento das fontes documentais, uma história na qual o documento se encontra reduzido a sua única dimensão textual” (CHARTIER, 2001, p. 18, grifo nosso).

- a - para efeitos estatísticos, em urbanas, distritais ou rurais, conforme funcionam em sede de município sede de distrito de paz ou zona rural;
- b - quanto ao sexo dos alunos, em masculinos, femininas, ou mistas.

Art. 180 - As escolas isoladas serão masculinas, femininas, ou mistas, de acordo com as conveniências locais e a juízo do Diretor Geral do Departamento de Educação

Art. 181 - unidades primárias serão regidas:

- 1 - as isoladas masculinas, por professores;
- 2 - as isoladas femininas e mistas, por professores;
- 3 - as classes de grupo escolas por professores ou professoras.

Parágrafo único - Na falta de professores, as escolas isoladas masculinas poderão ter professoras como substitutas ou regentes interinas (grifos nossos).

Assim, podemos sintetizar que, durante o Nacional Desenvolvimentismo, a gestão educacional coligava-se não exclusivamente com a nuance qualitativa (aperfeiçoamento dos currículos), mas, também, com os aspectos quantitativos, com o objetivo de aumentar o número de matrículas, sobretudo, no ensino primário. Nesse contexto, embora a Educação Física escolar historicamente apresentasse características curriculares de formação ideológica, comparada ao conjunto de disciplinas ofertadas, não representaria, na prática, o protagonismo necessário para o fomento das políticas na área de Educação primária, justificando a existência de uma teoria curricular calcada na ginástica/calistenia, com práticas pedagógicas que flertavam as modalidades esportivas coletivas incipientes, num espaço escolar ainda em construção.

3.2 A formação ginásial e colegial no Nacional Desenvolvimentismo: padronização visual e a esportivização precoce pelo MDG

O ensino secundário havia passado por uma importante modificação em meados da década de 1930. A chamada Reforma Francisco Campos¹¹¹, que tornou a Educação Física uma disciplina obrigatória para o então ensino ginásial (BRASIL, 2007, p. 02) idealizaria esse período não apenas como um intermediário para o ingresso no nível superior, pensando-o com uma importante fase de formação de massa crítica,

---

¹¹¹ Segundo Menezes & Santos, “Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a **criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial**. Este último foi destinado à “**formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional**”, **construindo no seu espírito todo um “sistema de hábitos, atitudes e comportamentos.**” Dessa forma, Francisco Campos **havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos**, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica” (2001, p. 23, grifo nosso).

bem como um momento de formação plena e completa, para múltiplas atividades que atenderiam o interesse político-ideológico nacional:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de **propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos**, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock (sic) dos seus clientes. (CAMPOS, 1933, p. 06, grifo nosso).

A referida Reforma educacional, por sua vez, postulava que o Sistema Educacional ultrapassasse as linhas limítrofes da mera formação curricular, prevendo, no transcrito anteriormente, a incorporação de “hábito, atitudes e comportamentos”, ou seja, estratégias de socialização alinhadas às necessidades vivenciadas naquele momento, sob os ditames estado-novistas.

A partir de 1942, os estudantes que concluíam o ensino primário poderiam continuar seus estudos no ensino secundário. Com a Reforma de Gustavo Capanema¹¹² promulgou-se em 9 de abril de 1942 a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário. Por sinal, ainda não era lei em sentido estrito, tomando a forma imperativa de Decreto-lei, com o número 4.244, da mesma data. Dessa forma, instituiu-se um primeiro ciclo de

---

¹¹² Segundo Menezes & Santos (2001), a Reforma Capanema foi “(...) realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho*. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação: **“É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter do: cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades – a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica”** Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional: os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da auto imagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. “Nesse período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radio fusão Educativa”. (2001, p. 34, grifo nosso).

quatro anos de duração, com a denominação de “ginasial”, e um segundo ciclo de três anos, esse denominado “colégio”.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 5º Haverá **dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.**

§ 1º **Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.**

§ 2º **Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo.** Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário **não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.**

Art. 7º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Cabe esclarecer que, já durante o Estado Novo o acesso ao ensino secundário ocorria através de exames admissionais¹¹³. Tal análise de ascensão do discente no sistema educacional brasileiro persistiu durante o Nacional Desenvolvimentismo, limitando seu processo qualificatório à aplicação exclusiva de provas escritas e orais, excluindo qualquer tipo de modalidades práticas para aferição de conhecimentos, habilidades e atitudes, como aponta o próprio Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõem sobre a organização do ensino secundário:

DECRETO N.º 19.890, de 18 de abril de 1931

Art. 22 – O exame de admissão constará de **provas escritas**, uma de Português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de **provas orais** sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.

Art. 23 – O Departamento Nacional de Ensino expedirá instruções que regulem o processo de julgamento dessas provas (grifo nosso).

Embora a Reforma de Ensino instituída por Gustavo Capanema, por força do Decreto-lei Federal Nº 4.244, de 09 de abril de 1942, reorganizasse completamente todo o ensino secundário no país, pouca ênfase foi dispensada à Educação Física escolar. Quanto ao texto legal, apenas um artigo disciplinou a obrigatoriedade de sua prática aos discentes, limitando as atividades práticas da disciplina àqueles que tivessem, no máximo, 21 anos de idade:

CAPÍTULO IV

¹¹³ Segundo Pessanha & Daniel, “Em 1931, no bojo da Reforma Francisco Campos, o Decreto Nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, estabelecia: Art. 18 – **O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão** na segunda quinzena de Fevereiro.7 Iniciava-se, assim, um processo seletivo que, mesmo sofrendo alterações, **persistiu durante 40 anos** como o fio da navalha para o ingresso no Ginásio, objeto de desejo da classe média em ascensão **até a década de 60**” (2002, p. 6, grifo nosso).

DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, **uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos.**

Parágrafo único. A educação física será ministrada segundo **programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior** (grifo nosso).

Ressalta-se, no trecho anterior, que durante o período de vigência da Reforma Capanema¹¹⁴, o parágrafo único não foi regulamentado, ou seja, não foram criados “programas organizados” que regulamentassem a prática da Educação Física escolar por faixa etária. Dessa forma, essa matéria manteve (e ainda mantém) seus módulos de atividade divididos por ciclos e seriação. Tal metodologia, embora carregue certa conexão com a faixa etária, pode resultar em divergências oriundas da reprovação¹¹⁵ ou escolarização tardia, possibilitando que, numa mesma classe, estudantes de idades diferentes sejam submetidos aos mesmos estímulos de atividades físicas. Embora sempre discutido, segundos apontamentos históricos, apenas a partir da década de 1960 que políticas públicas começariam a enfrentar o problema da repetência, contribuindo para minimizar o distanciamento do eixo idade-série¹¹⁶.

Ainda analisando o comparativo entre idade e série e a evolução nos ciclos de ensino, o fenômeno da reprovação escolar tornou-se alvo de preocupação discente antes mesmo do Nacional Desenvolvimentismo. Em trecho do Relatório da Delegacia Regional de Ensino da Cidade de São Paulo, datado de 1943, há um diagnóstico empírico que explicaria a causa de tal situação que, em sua literalidade, poderia conduzir às justificativas, inclusive, de natureza médica:

¹¹⁴ Vigente de 1942 até a expedição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei Federal Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

¹¹⁵ Apenas na década de 1960 foram adotadas estratégias diferenciadas que, através da ruptura do processo de seriação, se iniciou o processo de discussão para eliminar a reprovação escolar. Maria Aparecida Jacomini (2010, p. 22) menciona que “Embora a discussão sobre políticas de não reprovação anual tenham ocorrido no Brasil desde a década de 1920, **foi somente a partir da década de 1960 que algumas redes públicas de ensino municipal e estadual organizaram o ensino de forma não seriada e adotaram políticas de não reprovação anual**” (grifo nosso).

¹¹⁶ Para Natália de Lacerda Gil, “Até os anos 1930, no Brasil, o debate girava basicamente em torno da questão do acesso das crianças à escola, evocando tanto a falta de vagas e prédios adequados para atender à população quanto o desinteresse das famílias em enviar os filhos à escola e mantê-los nela. A partir daquele momento, surge a preocupação com o fato de que as crianças que chegavam à escola não tinham garantia de êxito e permanência na instituição. Assim, passaram a ser recorrentes os debates acerca da necessidade de políticas que tornassem o ensino mais eficiente, que permitissem evitar que os alunos reprovassem de ano e interrompessem o percurso escolar. Nos anos 1940, a questão da repetência escolar vai aparecer mencionada na documentação, **porém é apenas nos anos 1970 e 1980 que ganha destaque o debate que a descreve como um fenômeno indesejável a ser equacionado pelos gestores públicos**” (GIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

Figura 40 – Trecho do Relatório da Delegacia Regional de Ensino da Cidade de São Paulo (1943, p. 12):

Fonte: Arquivo Público¹¹⁷

Decerto, a manutenção ainda presente das características higiênicas de formação educacional no final do Estado Novo, vinculadas à grade curricular através das práticas disseminadas nas aulas de Educação Física escolar, contribuiriam para a multiplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes que poderiam, “*in tesis*”, minimizar os dados quantitativos da reprovação escolar no período, partindo de uma interpretação teleológica¹¹⁸ apresentada pelos elaborados do citado Relatório.

A diferença entre idades nas aulas de Educação Física escolar, explorando exclusivamente os aspectos físicos, resultaria na execução diferenciada de movimentos, sob um mesmo estímulo do professor, exigindo capacidade, força e coordenação motora diferenciadas, impactando no próprio rendimento dos estudantes na disciplina. Ademais, a forma de execução dos exercícios físicos poderia impactar, inclusive, em resultados maléficos para a saúde dos executantes. Entretanto, tal noção é

¹¹⁷ Imagem obtida da Delegacia Regional da cidade de São Paulo, extraída do endereço eletrônico: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao> , acesso em 02 abr. 23019, às 12h20min.

¹¹⁸ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 1.234), interpretação teleológica é “ (...) um método de **interpretação** legal que tem por critério a finalidade da norma. De acordo com esse método, ao se **interpretar** um dispositivo legal deve-se levar em conta as exigências econômicas e sociais que ele buscou atender e conformá-lo aos princípios da justiça e do bem comum” (grifo nosso).

contemporânea¹¹⁹ e, portanto, possuiu pouca aplicabilidade durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Decerto, considerando exclusivamente as condições físicas e fisiológicas dos estudantes, até mesmo aqueles que possuíam a idade biológica próxima ou idêntica, poderiam apresentar diferenças notórias de desenvolvimento motor, impactando numa diferenciação e, conseqüentemente, numa desigualdade na execução das práticas pedagógicas e no rendimento nas aulas de Educação Física escolar¹²⁰. e, acima deste fator, haveria a possibilidade efetiva de exposição desses alunos do ensino secundário à condição de lesão, embora os registros históricos pesquisados não apresentem dados consolidados de incidentes musculoesqueléticos em aulas de Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo. Embora, como peculiar em qualquer tipo de prática esportiva, os incidentes que resultem em lesões serem denominador comum a qualquer modalidade de natureza competitiva, a falta de registros inibe qualquer tipo de afirmação desta relação no campo escolar.

A imagem abaixo ilustra uma aula de Educação Física escolar para secundaristas na Escola Estadual Cid de Oliveira Leite, em Ribeirão Preto/SP. Nota-se a manutenção das atividades ginásticas, típicas da Escola Francesa, disseminada ainda no século XIX, bem como as diferentes idades (analisando exclusivamente a compleição física), e a heterogeneidade na realização das atividades, resquícios típicos das ações de natureza higienista tão marcante nas Escolas Francesa e Sueca de ginástica e, ainda, persistentes nas aulas de Educação Física escolar:

---

¹¹⁹ Em artigo publicado em 2001, Marcos Santos Ferreira exorta a preocupação na execução inadequada de exercícios físicos, comportamento de risco que poderia acarretar no surgimento de lesões, citando vasta bibliografia sobre tal assertiva: **“Vale ressaltar, porém, que a associação sem reservas entre exercício físico e saúde, numa relação de causalidade, pode nos levar ao campo do “otimismo ingênuo” (SOBRAL, 1990), uma vez que os benefícios do exercício dependem da forma como é praticado.** De fato, vários autores argumentam que ao desenvolvimento da aptidão física não corresponde necessariamente uma melhoria do *status* de saúde (MOTA, 1992; BENTO, 1991; HASKELL, MONTOYE, ORENSTEIN, 1985) e que nem todas as repercussões do exercício físico e do desporto são benéficas à saúde (BENTO, 1991; MEINBERG, 1989). Há, por exemplo, estudos que demonstram que o treinamento aos quais os atletas do desporto de rendimento são submetidos pode levar, anos mais tarde, a sequelas no organismo (MEEUSEN, BORMS, 1992; SWARD, 1992; KUJALA, KVIST, OSTERMAN, 1986). **Portanto, o exercício físico deve ser encarado como um meio potencial para se contribuir positivamente para a saúde, quando praticado de forma correta e adequada”.** (FERREIRA, 2001, p. 42 e 43, grifo nosso).

¹²⁰ Segundo Flávia Santos Borges et al (2004, p. 9) **“Dentro de um grupo de uma determinada idade cronológica algumas crianças podem ter vantagem ou desvantagem nos testes de aptidão física devido ao estado maturacional independente de outros fatores.** Todos os estudos mencionados foram realizados em indivíduos em diferentes idades cronológicas, fato que limita os achados, pois as eventuais diferenças encontradas não poderiam ser atribuídas apenas ao processo de maturação” (grifo nosso).

Figura 41 – Aula de Educação Física escolar masculina na Escola Estadual Cid de Oliveira Leite, Ribeirão Preto/SP (1956):

Fonte: CRE Mário Covas¹²¹

A imagem, “*per si*”, já simbolizaria um período de convivência de duas doutrinas distintas onde seu público, com a preferência esportiva já intrinsecamente incorporada, sujeitava-se a realizar atividades que não nutriam, ao menos pela análise das imagens, da mesma preferência. Destaque para o semblante sisudo dos alunos e pela posição não ergonômica do discente que usava óculos.

Entretanto, a fotografia destaca uma padronização na apresentação dos estudantes na disciplina de Educação Física escolar, diferente da maioria das imagens utilizadas nessa Tese e, de certa forma, representativa da prática da disciplina durante o Nacional Desenvolvimentismo. Tal situação constituiu produto do próprio Regimento Escolar, especificamente editado no Estado de São Paulo, logo após o início do Nacional

---

¹²¹Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Desenvolvimentismo, onde ocorre à padronização dos uniformes da disciplina, como aponta Katiene Nogueira da Silva (2007):

O Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (Ato nº 21 da Direção Geral da Secretaria dos Negócios da Educação de 10 de março de 1949) definiu que era dever do aluno apresentar-se decentemente trajado e com asseio e usar, quando adotados, **os uniformes para as aulas comuns e para as aulas de educação física**, e estabeleceu que os modelos adotados para a seção feminina consistiam em blusa branca e saia azul marinho, confeccionados em tecido segundo modelos escolhidos por uma comissão nomeada pelo diretor e da qual participavam representantes do corpo discente e do corpo docente. Para a seção masculina dos cursos ginasiais, os uniformes deveriam consistir em **camisa e bermuda ou calça confeccionados com brim cáqui, segundo modelo escolhido da mesma forma que o anterior** (SILVA, 2007, p. 77, grifo nosso).

A obrigatoriedade na prática da disciplina de Educação Física escolar se ampliou durante o período nacional desenvolvimentista. Com a promulgação da Portaria Ministerial Nº 5, de 02 de janeiro de 1946, todo o ensino médio (ginasial e normal) passariam a ter a disciplina de Educação Física escolar em seu currículo, ao menos 2 vezes por semana, superando a Reforma Capanema, que condicionou essa prática apenas ao limite de idade (21 anos). Com a disciplina compondo, ainda, a grade da Educação Agrícola em 1946¹²², todo o ensino ginasial e secundário brasileiro também apresentou a disciplina de Educação Física escolar em sua grade curricular, inclusive, possibilitando a seleção de estudantes para a futura profissão de professor de Educação Física escolar¹²³.

Ainda em 1946, o Governo Federal atribuiu responsabilidades de fiscalização da Educação Física para os Estados. Com a edição do Decreto-Lei Nº 9.091, de 26 de março de 1946, o Ministério da Educação delegou competência ao Estado de São Paulo para inspecionar a execução, em seu território, das leis federais referentes à Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário. Desta forma, além da obrigatoriedade da disciplina, o atendimento às exigências curriculares para as duas formas de ensino destinado a esse público escolar passariam para a responsabilidade dos entes federativos estaduais. Especificamente para São Paulo, o Decreto anterior possuía uma cláusula específica, a saber:

¹²² Ainda em 1946 a obrigatoriedade da Educação Física escolar foi ampliada, também, para o ensino agrícola, através do Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto.

¹²³ Em 1947 foi editado em São Paulo o Decreto Nº 17.698, de 26 de novembro, que reorganizou a estrutura escolar no Estado. Entre as atribuições do Assistente Pedagógico, previstas no artigo 49, item 1: **“fichar e selecionar alunos das escolas normais e dos ginásios para os cursos comuns de educação física e para os de ginástica medico-corretiva”** (grifo nosso).

CLÁUSULA I

O Governo (sic) do Estado de São Paulo fica autorizado a exercer no território do mesmo Estado, **por intermédio do Departamento de Educação Física do Estado, tôdas (sic) as atribuições que cabem ou vierem a caber à Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde**, na parte relativa à aplicação das leis referentes à educação física no ensino secundário, competindo-lhe:

a) **executar e fazer executar todas (sic) as leis, regulamentos, portarias, instruções e circulares federais referentes à educação física nos estabelecimentos de ensino secundário equiparados ou reconhecidos;**

b) executar e fazer executar as leis, regulamentos, portarias, instruções e circulares federais relativas ao **registro de professores (sic), médicos especializados, técnicos desportivos e massagistas e receber, processar e encaminhar à Divisão de Educação Física, para registro definitivo, os documentos alusivos à matéria** (grifo nosso).

Nota-se que as Delegacias Regionais de Educação Física (setor responsável no Estado de São Paulo), receberia atribuições de fiscalização tanto para o ensino secundário como para a formação de professores, inclusive responsabilizando-se pelo processamento do registro profissional destes. Destaque, também, para a fiscalização inicial de documentos referentes á formação na área para registro e regulamentação da profissão docente, condição essa bem distinta da contratação imediata de médicos e militares para a função de “professores de ginástica” (situação típica do final do século XIX e início do século XX¹²⁴).

Ainda em 1946, de forma pioneira, o Estado de São Paulo passa a fiscalizar o cumprimento das normas emitidas pelo Ministério da Educação e Saúde para o ensino secundário, com possibilidade de aplicação de sanção pelos inspetores de ensino. O Decreto-Lei N° 9.091, de 26 de março de 1946, autorizou a referida pasta ministerial a delegar competência ao Estado para inspecionar a execução, em seu território, das leis federais referentes à Educação Física nos estabelecimentos de nível médio.

O Estado de São Paulo regulamentou toda sua atividade de ensino em seu território, através do Decreto N° 17.698, de 26 de novembro de 1947, que aprovou a Consolidação da Lei de Ensino do Estado. Sua elaboração derivou do Decreto N° 17.211, de 13 de maio de 1947. Como efeito desta normativa, o ensino secundário, ginásial e colegial, com grade curricular atualizada, manteria a Educação Física escolar como disciplina, preservando a tradicional separação entre os sexos para suas aulas:

SECÇÃO III

Das disciplinas dos ginásios e colégios

Art. 429 - Os ginásios terão as seguintes disciplinas e práticas educativas:

¹²⁴ O perfil do professor de Educação Física escolar no início da aplicação da ginástica nas escolas encontra-se sintetizado no Capítulo 1 desta Tese.

- 1 - Português;
  - 2 - Latim;
  - 3 - Francês;
  - 4 - Inglês;
  - 5 - Matemática;
  - 6 - Ciências Naturais;
  - 7 - História Geral e História do Brasil;
  - 8 - Geografia Geral e Geografia do Brasil;
  - 9 - Trabalhos Manuais e (secção masculina);
  - 10 - Trabalhos Manuais e (secção feminina);
  - 11 - Desenho;
  - 12 - Canto Orfeônico;
  - 13 - Economia Doméstica (secção feminina);
  - 14 - Educação Física (secção masculina);**
  - 15 - Educação Física (secção feminina);**
- Art. 430 - Os colégios terão as seguintes disciplinas e práticas educativas:
- 1 - Português;
  - 2 - Latim;
  - 3 - Grego;
  - 4 - Francês;
  - 5 - Inglês;
  - 6 - Espanhol;
  - 7 - Matemática;
  - 8 - Ciências Naturais;
  - 9 - Física;
  - 10 - Química;
  - 11 - História Natural;
  - 12 - História Geral e História do Brasil;
  - 13 - Geografia Geral e Geografia do Brasil;
  - 14 - Trabalhos Manuais (secção masculina);
  - 15 - Trabalhos Manuais (secção feminina);
  - 16 - Filosofia;
  - 17 - Desenho;
  - 18 - Canto Orfeônico;
  - 19 - Economia Doméstica (secção feminina);
  - 20 - Educação Física (secção masculina);**
  - 21 - Educação Física (secção feminina) (grifo nosso)**

A apresentação das disciplinas de Educação Física como último elemento dentro da composição curricular deve possuir explicações que suplantariam a mera e exclusiva análise dispositiva por ordem alfabética, entremeando uma relação de significado e significância, causa e efeito, que, embasado nos fatos já apontados, rotularia suma importância dentro do rol de matérias disponíveis para esse nível de ensino, analisando sua importância e referência dentro do processo de ensino e aprendizagem durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Exemplificando a assertiva, segue imagem de aula de Educação Física escolar no Colégio Santo Américo, em São Paulo/SP, onde um professor ministra atividades de ginástica exclusivamente para alunos secundaristas, sem a presença feminina:

Figura 42 – Aula de Educação Física escolar masculina no Colégio Santo Américo, São Paulo/SP:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹²⁵

Além da cisão entre os sexos masculino e feminino, divisão essa similar às matérias do ensino primário, como visto anteriormente, cabe destacar o fato de que a disciplina de Educação Física escolar figurava como as últimas matérias na grade curricular, embora a sequência delas não observe a ordem alfabética o que poderia simbolizar uma hierarquia de relevância disciplinar resultando numa “legitimidade institucional”¹²⁶. Portanto, embora ainda obrigatória, a Educação Física escolar já não

¹²⁵ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

¹²⁶ Chartier (2002, p. 13), ao situar a disciplina de história no campo educacional, compara esta com outras constantes na grade curricular, focando o grau de importância dentro da área acadêmica: “Na escala da legitimidade institucional, **a história pertencia ao grupo das disciplinas dominantes**, ainda que ultrapassada pelo francês, pelas línguas mortas ou pela filosofia, e apresentava características muito diferentes das atribuídas às disciplinas novas, que exibiam números mais discretos e cujos docentes (sobretudo os mais jovens, que não eram professores mas tão só assistentes) careciam dos graus acadêmicos de maior prestígio” (grifo nossos).

gozava do mesmo prestígio legislativo de outrora, localizando-se, na "escala hierárquica", abaixo de atividades manuais domésticas¹²⁷.

A cisão entre os sexos masculino e feminino, bem como a relativização na importância da Educação Física escolar para o ensino secundário foi permeada, por um importante fato na área, marcante em sua historiografia: a expansão do Método Desportivo Generalizado. Auguste Listello (1973), principal disseminador deste referencial europeu no Brasil, desmistificou o uso do MDG exclusivamente para o ensino de modalidades esportivas para o público secundarista, dividindo sua aplicação em 4 pontos diretores, conforme tabela abaixo:

Tabela 13: Os Quatro pontos diretores do MDG:

Os 4 pontos diretores			
1º Ponto	2º Ponto	3º Ponto	4º Ponto
Treinamento físico generalizado	Exercícios específicos	Prevenção do mal	Atividades de lazer
Aspecto físico	Aspecto físico	Aspecto físico	Aspecto físico
Aspecto social e moral	Aspecto social e moral	Aspecto social e moral	Aspecto social e moral

Fonte: Listello (1973, p. 4)

Nota-se, nos quatro pontos, a abordagem relativa aos aspectos físicos, sociais e morais, conforme se avança no processo de ensino e aprendizagem dentro do método. Tal concepção em muito se assemelha aos princípios ginásticos e calistênicos dos Métodos europeus. Auguste Listello assim justificou a necessidade de manutenção desses aspectos:

Parece-nos indispensável chamar a atenção sobre o fato de que esses quatro pontos **tratados num objetivo físico devem ser considerados simultaneamente sob um prisma social e moral**, se desejamos que o plano de ação educativo seja completo e permita alcançar um resultado esportivo global satisfatório (LISTELLO, 1973, p. 4, grifo nosso).

Entretanto, a sistematização destinada à organização da Educação Física escolar, proposta por Auguste Listello, segundo pensamento do próprio professor, não seria constituída, exclusivamente, de uma base imutável de práticas de atividades físicas.

¹²⁷ A disciplina de Educação Física escolar já foi obrigatória por imposição da própria Constituição Federal. O artigo 131 da carta de 1937 assim postulava: “Art131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”.

Diferentemente do que ocorreu com os métodos ginásticos/calistênicos, a proposta de, “*in tesis*”, organizar cartesianamente as ações, facilitaria a transição praxiológica da teoria para a prática que, em sua visão, resultaria num processo único e indivisível dentro do contexto de ensino e aprendizagem:

Não se trata de um método de Educação Física rígido, que deva ser seguido ao pé da letra, mas sim de um **método de trabalho e de uma organização coletiva**, a começar daquelas em que o professor, sem nenhum constrangimento, pode pôr em evidência toda sua inteligência, sua consciência profissional e as qualidades de adaptação.

No que concerne ao conteúdo, **colocamo-nos numa corrente pedagógica em que são indissociáveis a teoria (pensamento) e a prática (ação)** (LISTELLO, 1973, p. 32, grifo nosso).

Destaque, também, para a autonomia ofertada ao professor que, com certo grau de liberalidade, poderia desenvolver a metodologia de trabalho mais adequada. Embora a organização do MDG não exigisse procedimentos eminentemente rígidos, o ensino de esportes seria organizado por ciclos de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver, gradativamente, as habilidades motoras mínimas necessárias para a cognição de uma prática esportiva:

Diremos que um **ciclo de trabalho** é um **período de tempo determinado** durante o qual os professores vão desenvolver o ensino em uma ou mais atividades, ocupando determinado local de trabalho.

Esta divisão por ciclos permite uma **progressão pedagógica regular e contínua** durante todo o período previsto (LISTELLO, 1973, p. 35, grifo nosso).

Assim, a Educação Física escolar do ensino secundário, durante o Nacional Desenvolvimentismo, sacramentou no programa apresentado por Auguste Listello a própria incorporação dos métodos ginásticos dentro da sistemática de ensino desportivo, utilizando os movimentos ginásticos e calistênicos nas “atividades-meio”, ou seja, nas situações exigidas para condicionamento físico ou aquisição de repertório motor para a prática desportiva. Nesse contexto, a análise subjetiva do professor na transição de fases, em cada ciclo, adquiria singular importância.

Com tal embasamento, a imagem abaixo retratou o ensino de Basquetebol na Escola Estadual Guatemala. Durante a aula de Educação Física escolar, os estudantes repetem sistematicamente o movimento de batida da bola no chão, buscando adquirir as habilidades motoras mínimas exigidas para essa importante ação, dentro do contexto competitivo desta modalidade, aplicando a sistemática do MDG, preconizada pelo

próprio Auguste Listello, onde as práticas esportivas de natureza competitiva seriam precedidas da apreensão de repertório motor mínimo exigido para tal prática desportiva:

Figura 43 – Dinâmica de Basquetebol na Escola Estadual São Paulo (1958)

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹²⁸

A disponibilidade de equipamentos esportivos apresentada na imagem demonstra, já na década de 1950, a massificação do MDG nas escolas secundárias, repercutindo não apenas na aquisição de materiais desportivos para adaptação dos locais como, também, na própria modificação das plantas de construção escolar¹²⁹.

Embora a massificação da prática da Educação Física no ambiente escolar secundário estivesse em franca expansão durante o Nacional Desenvolvimentismo, apenas 535 mil estudantes frequentavam esse ambiente em 1956, comparado a cerca de nove milhões de jovens entre 15 e 17 anos existentes no Brasil. Portanto, cerca de 6%

---

¹²⁸Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

¹²⁹ Para maiores informações sobre as mudanças nos espaços escolares e na aquisição/oferta de equipamentos de Educação Física escolar, vide o Capítulo 5 desta Tese.

da população, no ciclo idade – série adequada estaria frequentando regulamente essa modalidade de formação, conforme tabela abaixo:

Tabela 14 - Censo Escolar Secundário brasileiro em 1956:

Ciclo	Série	Matrícula por Série	Matrícula por Ciclo
1º Ginasial	1ª	168.009	459.489
	2ª	127.297	
	3ª	93.980	
	4ª	70.203	
2º Colegial	1ª	35.559	76.286
	2ª	22.612	
	3ª	18.115	
TOTAL			535.776

Fonte: RBEP (2005, p. 43).

Embora a quantidade de matrículas não representasse, de forma significativa, o universo amostral dos estudantes secundaristas, aqueles que frequentavam os espaços escolares possuíam diversas alternativas para a prática esportiva, incluindo, nesse contexto, a própria realização de atividades do método europeu. Metodologia em declínio durante o Nacional Desenvolvimentismo, sua execução ainda resistia em práticas na rede de ensino, como aconteceu especificamente no Colégio Caetano de Campos. Segundo documentos do controle de eventos, arquivados na direção escolar e disponíveis pelo CRE Mário Covas, em 1952, cerca de 1.500 estudantes do ensino colegial participaram de uma exibição de ginástica no Rio de Janeiro:

Exibem-se no Rio colegiais de São Paulo

1.500 colegiais de São Paulo apresentaram-se hoje à tarde, no Estádio do Fluminense em magníficas **exibições de ginástica**, sendo aplaudidos calorosamente por numeroso público. Antes, **desfilaram os colegiais paulistas** acompanhados de representações de vários estabelecimentos, juntamente com a Banda de Fusileiros (sic) Navais e **em presença do presidente da República**, acompanhado de membros do seu gabinete civil e militar, o ministro da Educação e outras autoridades. O jovem Mario Shartzmann, aluno do Instituto de Educação Caetano de Campos saudou o presidente da república, oferecendo-lhe uma flâmula do Departamento de Educação Física de S. Paulo ao sr. Getúlio Vargas, que pronunciou um discurso de agradecimento (grifo nosso).¹³⁰

Duas marcas importantes do período nacional desenvolvimentista que se correlacionam ao ensino secundarista são apresentadas nesta passagem: a resistência das escolas ginásticas no currículo e exibições interescolares, bem como a utilização da disciplina como marco na formação político-ideológica (desfile). A presença do

¹³⁰ Informações disponíveis no CRE – Mário Covas, em consulta ao acervo próprio realizada no diário de Gestão do Centro de Memória Caetano de Campos, acessada pessoalmente em 12 jan. 2018.

Presidente da República numa competição de ginástica também constituiria um indício da interferência política na área de Educação Física escolar, contextualizando o cenário competitivo e sua representação dentro do campo escolar, durante o Nacional Desenvolvimentismo brasileiro.

Já com Alfredo Colombo à frente da Divisão de Educação Física, a partir de 1955, houve pressão do setor educacional privado para a oferta de equipamentos especializados destinados ao educando do ensino secundário, fora do ambiente escolar. A Portaria Nº 104, de 6 de abril de 1955, criou os Centros de Educação Física. Além disso, a Portaria Ministerial Nº 168, de 17 de abril de 1956, regulamentou a participação dos estudantes inscritos nos citados Centros em competições esportivas, e determinou o retorno às aulas de 50 minutos, ministradas três vezes por semana:

Em especial, as escolas particulares manifestaram em 1946 (...), **dever-se-iam instituir centros especializados para a sua prática e expedir novos regulamentos, para transformar a Educação Física** (...). A reivindicação foi atendida pelo MES através da Portaria Nº 104, de 6 de abril de 1955, que criou os “Centros de Educação Física”.

A Portaria Ministerial Nº 168, de 17 de abril de 1956, consolidou as disposições em vigor sobre prática de Educação Física no ensino secundário. **O tempo de duração das sessões voltou a ser cinquenta minutos**, e o número de sessões passou a três para os alunos matriculados nos “Centros de Educação Física (BETTI, 1991, p. 92, grifo nosso).

Quanto ao ensino secundário, nota-se uma preocupação estatal no fomento de políticas públicas que extrapolassem os muros escolares, possibilitando o contato com essa área fora do horário curricular, com foco exclusivo nos próprios esportes. Além de aumentar a frequência semanal das aulas de Educação Física escolar, Alfredo Colombo¹³¹ também fomentou a prática de competições desportivas entre as Escolas. A Portaria nº 106, de 15 de junho de 1957, da Divisão de Educação Física, regulamentou as competições ginásiais de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela DEF. Assim como ocorreu no ensino primário, o futebol não foi contemplado nestes certames.

Como visto, mesmo com a acelerada multiplicação das práticas desportivas no ensino ginásial e colegial, ainda persistiam os métodos europeus na disciplina, símbolos incontestes do início dessa área no Brasil, detentor de um contexto lúdico e recreativo

---

¹³¹ Foi um dos criadores da Divisão de Educação física do Ministério dos Esportes, em 1937, exercendo a função de Diretor na década de 1950. Informações obtidas na Sala de Imprensa do Ministério dos Esportes, no endereço: < <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/sala-de-imprensa/52-ministerio-do-esporte/institucional/o-ministerio/historico>>. Acesso em 16 ago. 2018, às 12h16min.

que, embora explorado pelo MDG no ensino primário, adquiria características eminentemente competitivas no ensino secundário.

Nesse dicotômico cenário, os estudantes enfrentariam os contrastes ofertados entre as práticas desportivas e calistênicas que, se sob determinadas análises encontrariam similaridades no ensino primário, distanciaram-se definitivamente durante o ensino colegial, muito embora persistissem as demonstrações de ginástica, exemplificada anteriormente.

Tomando por referência a Escola Caetano de Campos, em 1956, as aulas de esporte e calistenia para as adolescentes se intercalavam e, simultânea e conjuntamente, se inter-relacionavam no programa de práticas escolares, inclusive, compondo cabedal de elementos e práticas pedagógicas que colocariam, com alternância, os papéis principais e secundários nessas diferentes modelagens e sistemas de oferta de conteúdo teórico e prático em Educação Física escolar.

Entretanto, o cenário relativamente de disparidade, harmonizava-se em virtude da já paradigmática faceta identitária da Educação Física escolar, correlacionada com o momento de lazer dentro da prática curricular escolar. Embora, até os dias atuais, ainda existam diversas facetas que mascaram a finalidade pedagógica desta disciplina, durante o Nacional Desenvolvimentismo, aparentemente, a transição entre os métodos ginásticos e desportivos ocorreu num campo de harmonia que, em decorrência da celeridade exigida durante o Regime Militar, converteu o cenário multidisciplinar dessa prática na exegese esportiva.

Segue, na imagem, estudantes realizando movimentos calistênicos numa sessão de aquecimento, que antecedia as práticas desportivas (naquela época, já constituindo a base curricular na disciplina de Educação Física para o ensino médio). Embora sem a padronização na apresentação, num período de efervescência na multiplicação de uniformes escolares, as alunas realizariam movimentos ginásticos coreografados, típicos dos princípios europeus oriundos no século XIX e que marcariam a chegada da área de Educação Física no Brasil, atividades estas necessárias para o condicionamento musculoesquelético mínimo para a prática do voleibol (principal prática esportiva feminina nas aulas de Educação Física escolar para mulheres, durante o período nacional desenvolvimentista):

Figura 44 - Alunas praticando calistenia em 1956:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹³²

Sob o aspecto exclusivamente estético, a apresentação das alunas, na imagem acima, demonstraria uma tendência que suplantaria a uniformização específica para as alunas. As vestimentas, compostas majoritariamente por shorts e tênis, indicariam um processo de adaptação do uniforme escolar com a realidade social fora das salas de aula. Nesse cenário, a figura da uniformidade dos trajes escolares possuiria um importante significado na análise da realidade vivenciada em determinado período histórico. Para Katiene Nogueira da Silva (2007), o uniforme se tornaria uma espécie de extensão da realidade, constituindo um artefato historiográfico importante para a contextualização daquela realidade fática. No caso específico, a introdução desta roupagem¹³³ seria, apenas, reflexos na própria transformação nos hábitos de se vestir do proco brasileiro.

¹³²Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

¹³³ “Os uniformes utilizados nas aulas de educação física sofreram uma transformação nos anos de 1950, quando houve a introdução da camiseta, do short curto e tênis, que passaram a ser usados por garotas para a prática de exercícios físicos e esportes. O uniforme esportivo feminino passou a contar

Indicativa da persistência das Escolas de Ginástica, ainda na década de 1950, os exercícios de marcha ainda eram aplicados em aulas de Educação física escolar no ensino secundário. Na imagem abaixo, estudantes Escola Estadual Caetano de Campos realizam movimentos de coordenação militar como aquecimento para aula da disciplina. Nota-se, já no final da década de 1950, uma maior padronização na apresentação dos estudantes pelos uniformes escolares, sobretudo, com as indicações representativas da de cores e brasões escolares, elementos esses alinhados ao Regimento Estadual do Ensino Secundário, onde as vestimentas deveriam permitir e fomentar a prática da atividade física:

Figura 45 – Estudantes marchando em aquecimento de aula de Educação Física na Escola Estadual Caetano de Campos (1959):

Fonte: CRE Mário Covas¹³⁴

A década de 1950, no âmbito da Educação Física escolar no ensino secundário, ainda seria marcada pela realização de provas de aptidão física, com o objetivo do

---

com o calção bombacha, era um short mais largo e franzido, que não marcava o corpo” (SILVA, 2007, p. 79, grifo nosso).

¹³⁴Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr. 2018.

discente de conseguir a aprovação na disciplina, analisaria o rendimento individual para a seleção do perfil e a qualificação nessa área, movimento esse contrastante com os princípios avaliativos dos esportes, sobretudo, os de natureza coletiva, onde o desempenho do grupo se sobreporia ao rendimento individual, intuito finalístico das práticas desportivas eminentemente competitivas.

O diploma abaixo, com imagem obtida no CRE Mário Covas, possuiria o reconhecimento do Ministério da Educação e Saúde, do Departamento Nacional de Educação e da Divisão de Educação Física. Atestando a aptidão na disciplina em 1956, possuía a assinatura não apenas do professor como, também, do Inspetor Federal que representava a citada Divisão no Estado de São Paulo:

Figura 46 – Modelo de Certificado de Educação Física em 1956:

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
S. E. - DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CERTIFICADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

(CURSO GINASIAL)

Instituto de Educação "Caetano de Campos"

Nome do Estabelecimento - Cidade - Estado

Certificamos que MARIA LUCIA DE FRANÇA CAMARGO
Filho de MARIO NASCIMENTO DE FRANÇA CAMARGO
e de SILVIA DE ROSA FRANÇA CAMARGO
Natural de S PAULO Estado d S PAULO
Nascido em 15 de abril de 1943, satisfaz a todas
as provas do exame prático, realizadas a 10 / novembro / 1959
obtendo 123 pontos, classificação 41-E

São Paulo, 29 de dezembro de 1959

O Inspetor Federal

Adelia Franco
PROFESSOR

JOÃO CARLOS GOMES CARDIM
DIRETOR SUPLENTE

JOÃO CARLOS GOMES CARDIM
DIRETOR SUPLENTE

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹³⁵

Especificamente na década de 1950, ainda que curso ginásial se constituísse numa referência para o prosseguimento dos estudos para os jovens e adolescentes, os cursos de natureza técnica e profissionalizante assumiram um protagonismo nas matrículas

¹³⁵Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr 2018.

destinadas aos jovens e adolescentes. Modalidade de ensino em franca expansão durante o Nacional Desenvolvimentismo. Em artigo publicado na *Revista Brasileira de Estatística* em 1957, Brasília Machado Neto evidenciou dados importantes que reforçariam esse modelo de ensino secundário como, por exemplo, a alta seletividade para o ingresso no ensino profissionalizante:

Revela o IBGE que dos **779.000 alunos matriculados no ensino médio, em nosso, país, 579.781, isto é, 74%, pertenciam aos cursos ginásial e colegial** (...)

Um exemplo espelha a realidade: este (sic) ano, segundo informa o ministro Clóvis Salgado, **838 candidatos prestaram exame de admissão à Escola Técnica Nacional. Foram aprovados 446, dos quais só puderam se matricular 288**, em face do limite de oficinas (NETO, 1957, p. 46, grifo nosso).

O ensino profissionalizante marcou, apenas, mais uma forma de representar políticas públicas afetas ao ensino secundário que, alinhadas a princípios apresentados pela a própria Educação Física escolar, representariam espécies de paradigmas marcantes ao ensino secundário daquele período. Como exemplo, em 1961, o Estado de São Paulo, através da imposição do citado Regimento específico para essa fase de ensino, universalizou para formação, padronização e as métricas nacionais desenvolvimentistas, da gestão escolar aos próprios uniformes, como apresentou Katiene Nogueira da Silva e Denice Bárbara Catani (2016):

A expressão da identidade nacional e o caráter heróico-militar estavam estampados nas roupas que os alunos vestiam nas escolas estaduais paulistas, seja no interior do espaço escolar, seja nas ruas, onde os uniformes também assumiam a função de controle sobre os alunos, pelo fato desses estarem sujeitos à autoridade do diretor e dos professores, onde quer que estivessem, quando uniformizados, como foi expresso no **Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo** (Decreto nº 39.334 de 10 de novembro de 1961). De acordo com esse documento, o uso dos uniformes escolares vinculava disciplinarmente, mesmo fora do estabelecimento, os alunos aos dispositivos regimentais da instituição. O documento informava que os uniformes adotados teriam em vista a economia, o clima e a distinção do traje escolar. Tais trajes eram definidos, em cada estabelecimento, por uma comissão nomeada pelo diretor e da qual faziam parte, preferencialmente: **a professora de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, o Orientador Educacional, o Professor Inspetor e os representantes dos pais e dos alunos** (SILVA & CATANI, 2016, p. 218, grifo nosso).

Como apresentado, os uniformes cotidianos seriam definidos considerando a objetividades na confecção das vestimentas e na realização das atividades, sobretudo, práticas. Nesse contexto, os professores de disciplinas contextualizadas (como de “Trabalhos Manuais”) participariam da concepção do uniforme para cada unidade escolar, onde o professor teria autonomia para a seleção do tipo de roupa adequada

à suas aulas. A exceção ocorreu exatamente com a Educação Física escolar que, seguindo o movimento da própria padronização anteriormente citada, passaria a nivelar o uso do trinômio “shorts – tênis – camiseta” como peças básicas regulares.

Com a padronização dos uniformes em Educação Física, peças identitárias e representativas de cada unidade escolar permitiriam a multiplicação de jogos e certames desportivos. Em 1964 os Jogos Escolares para o ensino colegial e ginásio foram regulamentados em sua plenitude, de maneira a contemplar uma organização compatível com a crescente capilarização desportiva nacional. A Portaria nº 9, de 30 de janeiro de 1964, da Divisão de Educação Física, regulamentou os certames desportivos do ensino médio.

Cabe destacar que esse trabalho não se debruçou em analisar especificamente a Educação Física escolar do ensino secundário no sistema privado de ensino, que apresentou sensível crescimento durante o Nacional Desenvolvimentismo, chegando a atingir cerca de “65% das matrículas ativas de todos os estudantes secundaristas em 1955”, como aponta Otaíza de Oliveira Romanelli, em seu livro *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, diagnosticando essa transição de mercado com o relacionada, diretamente, a interesses políticos¹³⁶.

Ainda quanto à formação secundária, a dependência não apenas da capacitação docente, mas também, da estrutura física disponível (espaços livres, quadras) constituiriam fatores determinantes para o planejamento, elaboração e consecução das aulas de Educação Física escolar, destinadas a jovens e adolescentes. Auguste Listello (1973) remetia a escolha das práticas pedagógicas da disciplina (sobretudo, aquelas relacionadas aos esportes) com as características ambientais e as prioridades de ensino para cada faixa etária e ciclo escolar:

Na classe, a escolha dos esportes coletivos é feita em função das condições de trabalho específicas em cada estabelecimento (área livre, salões...), da duração dos ciclos de trabalho e das prioridades esportivas atribuídas às diferentes categorias de classes (LISTELLO, 1973, p. 73, grifo nosso).

No trecho acima, a prática esportiva para o ensino secundário necessitaria, especificamente, de um conjunto de elementos fáticos e que, de forma incisiva,

---

¹³⁶ Para a autora, “(...), essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar a educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo” (ROMANELLI, 1983, p. 183, grifo nosso).

produzissem sentido para educadores e educandos. Para tanto, a conjugação das métricas espaciais/físicas do espaço disponível para a prática desportiva, alinhados à necessidade/desejo específico dos principais atores envolvidos (professores e estudantes) e, finalmente, do tempo destinado para sua oferta no período escolar, seriam elementos decisivos que norteariam, desde o enfrentamento da escolha dentre ginástica/calistenia e esportes como (e principalmente), a seleção da modalidade esportiva que seria desenvolvida naquela ambiente.

Sinteticamente, quanto ao ensino colegial e ginásial durante o Nacional Desenvolvimentismo, emergem questionamentos sobre a transição entre ginástica/calistenia e a prática desportiva. As alterações sobre a quantidade de aulas e a adesão/aderência dos secundaristas nos torneios esportivos, ainda sem o futebol, também mereceriam maior atenção.

Na verdade, em virtude da profunda crise evidenciada, do início do processo educacional brasileiro até o período estudado, Nelson Werneck Sodré (1960), em “O que se deve ler para conhecer o Brasil”, apresentou um diagnóstico, simultaneamente, pessimista e realista daquele período:

Nos dias em que vamos vivendo, **o quadro do ensino apresenta todos os sintomas da prolongada crise em que se geraram novas condições e surgem reformas fundamentais.** Verifica-se o sentido de classe de que está eivado, a sua incapacidade para formar gerações de brasileiros capazes e levar adiante a tarefa de transformar o País numa estrutura nacional (SODRÉ, 1960, p. 265, grifo nosso).

Embora o autor apresente o termo “crise” resumindo a análise historiográfica da Educação Brasileira, individualmente, cada disciplina escolar, detentoras singulares e coletivas de papéis dentro do processo e sistema historicamente impostos, permitiria uma análise específica de sua trajetória no campo escolar.

Sob uma análise generalista, o ensino médio daquele período (dividido em ensino normal, ginásial e colegial) não prestigiaria, como outrora, a Educação Física escolar em seus currículos. Tal situação persistiu durante o Regime Militar. O Decreto N° 47.404, de 19 de dezembro de 1966, enfatizou a vinculação entre educação física escolar e a disciplina de Educação Moral e Cívica, de natureza optativa segundo o retro citado Decreto, reforçando seu caráter optativo justamente na formação intermediária, de preparação para a continuidade dos estudos ou para a entrada no mercado de trabalho:

SECÇÃO "A"

Do Ciclo Ginásial

Artigo 8.º - Além da Educação Física e da Educação Religiosa, poderão completar a estrutura curricular do ciclo ginásial uma ou mais das seguintes práticas educativas:

a) Educação Moral e Cívica;

b) Qualquer das disciplinas relacionadas no artigo anterior e não incluída pelo estabelecimento entre as complementares obrigatórias ou optativas feita a indispensável adaptação metodológica.

Secção "B"

Do Ciclo Colegial

Artigo 15 - Além da Educação Física e Educação Religiosa, observado o disposto no parágrafo único do artigo 8.º, poderá complementar a estrutura curricular do ciclo colegial, uma das seguintes praticas educativas:

a) Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes Femininas, Prática de Laboratório;

b) qualquer das disciplinas especificas dos cursos colegiais técnicos ou do curso colegial de formação de professores primários feita a indispensável adaptação metodológica. (grifo nosso).

Ressaltam-se alguns aspectos relevantes de trechos desse Regimento, aplicado após o Nacional Desenvolvimentismo no ensino secundário. As imbricações e correlações da Educação Física escolar com disciplinas distintas, sobretudo, na composição e pertencimento ao tríptico eixo “humanas-exatas-biológicas”. Por ora, não podemos distinguir, sobretudo, a participação do Ensino Ginásial para o acesso às Escolas Normais. Portanto, as “disciplinas-chave”, na área prática, para os futuros docentes na área se relacionavam com o ensino religioso, com a Educação Moral e Cívica e ensino de atividades domésticas.

De forma geral, a Educação Física escolar no ensino secundário, durante o Nacional Desenvolvimentismo, se constituiria como uma espécie de “relação de causa e efeito”, já que, simultaneamente, simbolizaria as dicotomias e contrastes típicos e naturais num processo de construção de espaço dentro desta área. A educação secundarista, seja em nível ginásial, profissional (englobando, neste caso, os cursos normais) ou colegial, talvez representasse um microcosmo desse universo “crítico”.

4. O professor de Educação Física escolar no Nacional Desenvolvimentismo: similaridades nas políticas de formação docente com o Estado Novo

Entender o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer disciplina, conduz o intérprete de suas ações para análise contextual, tanto do contexto histórico, tanto em sua fase de aprendizagem como na própria sala de aula, no seu exercício profissional. Marcos Garcia Neira (2010), no artigo “Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física”, assim ponderou que tais interações tornam o docente um verdadeiro protagonista para a construção de sua própria representação:

Há muito que a literatura educacional manifesta algum consenso em torno do **reconhecimento da influência do contexto nos procedimentos adotados pelo professor ou nas suas concepções**. Consequentemente, nas últimas décadas vêm ganhando visibilidade os estudos que buscam integrar a formação continuada à pesquisa *in loco*. A investigação no contexto escolar se torna possível à medida que mobiliza os docentes como parceiros ativos de um projeto de transformação (Sarmiento, 2003). Graças à relação de parceria, estabelece-se uma **dimensão colaborativa de pesquisa que reconhece o papel protagonista do professor no que tange a suas práticas e representações** (NEIRA, 2010, grifo nosso).

Historicamente, os professores de qualquer disciplina e em qualquer área escolar, sujeitam-se a recepção de modelos, de natureza didático-pedagógica, como referenciais para a orientação do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a capacidade interpretativa e crítica do professor pode transformar o ato de ensinar, justamente no momento de transição da teoria para a prática, numa oportunidade de superação deste paradigma, já que “a vontade de inculcação de modelos culturais nunca anula o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação” (CHARTIER, 1994, p. 186).

A reflexão introspectiva dos professores, em relação aos estudantes, ao conteúdo programático e às suas formas de apropriação, detém uma fundamental importância no processo de julgamento e, consequentemente, no próprio desenvolvimento das aulas. Cada docente possui um rol de características que impactam decisivamente neste processo reflexivo, de natureza exclusivamente subjetiva, normalmente correlacionada com uma cultura de valores atribuída localmente, como aponta Pierre Bourdieu:

De fato, como toda percepção social, **os juízos que os professores fazem a respeito dos alunos**, mormente em situação de exame, levam em conta não apenas o saber e o saber-fazer, mas também as **nuances imponderáveis das maneiras e do estilo**. Trata-se de manifestações ao mesmo tempo imperceptíveis e nunca despercebidas da relação que os indivíduos mantêm com este saber com este saber-fazer, isto é, expressões semiformuladas, informadas e informáveis (sic) de um **sistema de valores que, via de regra, são decifradas em função de um sistema de valores também**

parcamente formulados e formuláveis (BOURDIEU, 1982, p. 231 e 232, grifo nosso).

O próprio autor, ao designar a figura representativa de determinada classe social, define o determinado conjunto de pessoas reunidas por práticas e propriedades similares como distintos, já que a realidade percebida dos professores poderia ser diferente daquele que seria apropriado, ou seja, relacionada a esses docentes como seres simbólicos, insertos e legitimados dentro de uma determinada relação de produção no eixo espaço/tempo em que desenvolvem suas atividades docentes:

(...) a representação que os indivíduos e **os grupos exibem inevitavelmente por meio de suas praticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social**. Uma classe é definida tanto por **seu ser-percebido, quanto por seu ser, por seu consumo** – que não necessita ser ostentador para ser simbólico – quanto **por sua posição nas relações de produção** (mesmo que seja verdade que esta posição comanda aquele consumo) (BOURDIEU, 2007, p. 26, grifo nosso).

O campo de formação docente, entretanto, não apresenta condições factíveis de majorar o impacto resultante das complexas relações sociais resultantes do convívio entre professores e alunos. Marilda da Silva (2005), apropriando-se de análise crítica originada de Pierre Bourdieu, observe tal especificidade que apresentou um conceito específico de “*habitus*” professoral:

A fertilidade dessa autorização reside, principalmente, no fato de que, ao se apresentar um lugar específico para aprender a teoria e a prática (nesse caso, para a formação de profissionais que atuam na sala de aula), abre-se uma vinculação com o *modus operandi* da noção de *habitus* e da categoria “experiência”. **Esse vínculo, como o leitor poderá observar, possibilita a síntese: o objeto de estudo das investigações sobre o ensino na sala de aula é o *habitus* professoral** (SILVA, 2005, p. 153 – grifo nosso).

Importante reflexão sobre o “*habitus* professoral” foi apresentada também foi apresentada por Marilda da Silva (2011), destacando que, durante a fase de formação, o futuro docente também desenvolve um “*habitus* estudantil”, já que personifica a figura de um aluno por determinado e certo período, simultaneamente alternando períodos de atividades teóricas e práticas, interagindo e complexificando seu período de formação, já que a prática docente também exige aprendizado¹³⁷.

¹³⁷ “A pergunta que deve ser feita é a seguinte: quais são as implicações para a formação de professores quando se leva em conta a **diferença que há entre a natureza dos saberes teóricos e a natureza dos saberes práticos**, tendo em vista o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil? Se estamos considerando que **a prática do professor e a prática do aluno consubstanciam um *habitus***, neste caso, teremos de considerar o fato de que **a formação de professores tem um aprendizado teórico e outro prático que, inexoravelmente, interagem**, tendo em vista o processo de interiorização e exteriorização, em sentido largo, que opera o tipo e a estética de um *habitus*. Nesse sentido, **é inevitável pensar os dois referidos**

Assim, a figura do professor, assim como de qualquer outro profissional, é carregada de símbolos e representações que definem sua identidade, tanto interna quanto externa, traduzindo a relevância de suas práticas e importância de seu papel para a sociedade. Pondere-se, porém, como feito por Roger Chartier (2002), que o personagem formado nesta construção pode ser de natureza ambígua. Não é raro configurar-se qual ilusão de uma personalidade que não passaria de uma caricatura rascunhada pelo sistema para aquela função social¹³⁸.

No processo de formação docente no Brasil, desde suas origens até o período estudado nesta Tese, cabe destacar que, tanto os professores quanto qualquer profissional, possuiria suas origens de uma população que, desde o início do século XX, migrava da área rural para a urbana, movimento esse intensificado durante o próprio Nacional Desenvolvimentismo¹³⁹.

Transpondo tais reflexões para a área de Educação Física na contemporaneidade, tais interferências suplantariam o seu conteúdo de formação nos bancos escolares já que, segundo Valter Bracht (1995), sua “prática social”, ou seja, a forma como internaliza os conceitos curriculares teóricos e os materializa em atividades e implicações práticas, definiriam não apenas seu papel como docente, mas, também, a contextualização da própria disciplina no campo escolar:

O sentido interno das ações, no âmbito de uma prática social específica, **não é determinado pelo tipo de formação do profissional que nela atua e sim pelas funções sociais que cumpre**. Ou seja, **não há correspondência imediata/direta entre a identidade da EF e a da profissão de professor de Educação Física** (BRACHT, 1995, p. 3, grifo nosso).

---

habitus entremeados com as questões que dizem respeito às características da teoria e da prática como dois tipos de saberes que interagem, mas são distintos do ponto de vista da epistemologia interna de cada um deles que implica os modos de aprendê-los. É justamente por isso que a base empírica que sustenta esta proposição são **os estudos que mostram como se aprende para ensinar na sala de aula, isto é, como se aprendem os saberes práticos da docência** (SILVA, 2011, p. 339. grifo nosso).

¹³⁸ Para Roger Chartier, “**A relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação**, «essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade» que faz tomar o logro pela verdade, que **ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é**. Assim deturpada, **a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão**, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, - que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata” (CHARTIER, 2002, p. 22, grifo nosso).

¹³⁹ Para Thomas Skidmore: “**A massa rural optava por mudar para cidade** porque percebia que suas oportunidades econômicas seriam melhores ali e sempre era possível voltar para o campo se as condições na cidade fossem muito ruins. **Seu subemprego na economia urbana simplesmente refletia a estratificação da força de trabalho implícita no campo de onde ela vinha**” (SKIDMORE, 1998, p. 48, grifo nosso).

Entender as divergências entre formação e papel social do professor de Educação Física escolar constitui relevante elemento para entender sua função dentro da própria historiografia dessa disciplina já que, no início do século XX, o papel do então instrutor dessa matéria seria incrementado com novos contornos, enfatizando sua formação. Fernando de Azevedo, na 3ª Edição da obra *Da Educação Física*¹⁴⁰, ao revistar as primeiras décadas desse período, já vislumbrava algumas interferências de formações específicas, notoriamente a norte-americana, tomando-os como exemplos na área de preparação pedagógica para os futuros docentes desta disciplina:

A preocupação que, em outros países, **tem os Estados Unidos, na formação e escolha de professores de educação física**, explica porque **os americanos são hoje superiores** a todos os outros países para as pesquisas antropométricas e para o **conhecimento das leis que regem o crescimento da juventude** (AZEVEDO, 1938, p. 90, grifo nosso).

Nota-se que, embora nesse período os métodos ginásticos europeus fossem preponderantes, a formação docente americana, em suas especificidades, já era considerada um paradigma a ser almejado no território brasileiro, sobretudo sobre conhecimentos em áreas exclusivamente de natureza biológica (como a antropometria).

Após o período de contratação de médicos e especialistas como docentes em Educação Física escolar, prática rotineira até o início do século XX, iniciou-se no Brasil a formação específica do professor nessa disciplina do campo escolar. A influência do militarismo, nesse contexto, foi direta e incisiva, como atestam legendárias figuras da Educação na época. Fernando de Azevedo, já no Estado Novo, aceitava certo monopólio dos cursos desta área conferido às Instituições Militares:

Em todos os países, onde a educação física se apresenta difundida, e respeitada como um serviço social começou a se estabelecer **centros de formação de instrutores da especialidade, de verdadeiros educadores, não apenas de ginastas mais ou menos hábeis**. E o exemplo desses mesmos países tem demonstrado também quanto pode **ser precioso o contingente das forças armadas, já devotadas, pelo seu mister**, ao cultivo da saúde, da coragem, da decisão pronta, da disciplina. No Brasil, a **nenhuma instituição se entregaria melhor esta causa**; e, dentro dela, a este grupo valoroso que, silenciosamente, mas convictamente e perseverantemente, aqui vem trabalhando as bases da reconstrução futura de nossa raça (AZEVEDO, 1938, p. 7, grifo nosso).

---

¹⁴⁰ Publicada em 1920, 1ª Edição, a obra contou, em sua fase de produção, com o próprio autor cursando Educação Física e ministrando aulas da disciplina de Educação Física escolar. No prefácio “Um problema e duas épocas – confronto de ideias e situações”, o autor relata a própria experiência de vivenciar profissionalmente essa área no início do século XX: “Compreende-se que, sendo essa uma época em que **a mocidade**, mais ou menos boêmia, **ainda se apresentava muito apurada em roupas e, pelo era, tão desinteressada de atividades esportivas** (ou esportes anglo-saxônicos)” (AZEVEDO, 1938, p. 9, grifo nosso).

Assim, até o Estado Novo, a maioria dos professores de Educação Física escolar era oriunda dos quartéis ou possuíam formação na área biológica e, por seu currículo, eram contratados para o exercício da docência. A formação preponderante dos professores de Educação Física escolar se limitaria ao curso normalista, durante o ensino secundário, com especialização para essa prática pedagógica no último ano de formação, já que a licenciatura universitária ainda era embrionária no Brasil¹⁴¹.

Até esse período, os professores de Educação Física com formação em nível superior estariam restritos às poucas Faculdades e Cursos Especiais, em sua maioria vinculada às Instituições Militares. Apenas no final da década de trinta surgiria o primeiro curso superior de Educação Física de natureza civil. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD¹⁴² apresentaria uma formação que dialogava tanto com os métodos ginásticos como as práticas desportivas, contando com um corpo docente que mesclava médicos e militares, segundo Vitor de Oliveira Marinho (1986):

Nesses mesmos anos trinta, **surge a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, integrada à Universidade do Brasil** (atual UFRJ). Entre os diversos cursos de formação de professores que surgiram nessa época **foi, inegavelmente, o mais importante, o de Educação Física. Teve o seu corpo docente treinado por médicos e professores** (OLIVEIRA, 1986, p. 58, grifo nosso).

Criada pelo Decreto-lei Nº 1.212, de 5 de maio de 1939, a ENEFD apresentaria em sua própria constituição legal, a descrição curricular de sua formação em Educação Física. Os cursos teriam duração de 3 (três) anos, sendo os dois primeiros destinados à uma formação padrão:

Art. 3º O curso superior de educação física será de dois anos, e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Anatomia e fisiologia humanas.
2. Cinesiologia.
3. **Higiene aplicada.**
4. Socorros de urgência.
5. Biometria.

¹⁴¹ Para Vitor Marinho de Oliveira: **“A história dos cursos superiores é bem recente. (...) As exigências para o ingresso nas Faculdades são um exemplo bastante significativo. Até a década de cinquenta, bastava o candidato haver concluído o 1º grau.** Era o suficiente para iniciar um curso que seria de 3º grau! Obviamente não se poderia exigir muito daqueles que possuíam apenas o chamado ginásial. **A imagem do professor de Educação Física ficou comprometida e criou – se um ambiente de discriminação em relação à matéria”** (OLIVEIRA, 1986, p. 101, grifo nosso).

¹⁴² Segundo Marinho (1952, p. 180) **“A 17 de abril, coroando os esforços que de há muito vinha fazendo a Divisão de Educação Física, é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, que indubitavelmente, veio a preencher uma das maiores lacunas na nossa organização educacional.** A criação da ENEFD, do mesmo modo que a Divisão de Educação Física, é a concretização do ideal com que sonhavam quantos se dedicam aos problemas da Educação Física” (grifo nosso).

6. Psicologia aplicada.
7. Metodologia da educação física.
8. História da educação física e dos desportos.
9. **Ginástica rítmica.**
10. Educação física geral.
11. **Desportos aquáticos.**
12. **Desportos terrestres individuais.**
13. **Desportos terrestres coletivos.**
14. **Desportos de ataque e defesa.**

Segunda série

1. Cinesiologia.
2. Fisioterapia.
3. Biometria.
4. Psicologia aplicada.
5. Metodologia da educação física.
6. Organização da educação física e dos desportos.
7. Ginástica rítmica.
8. Educação física geral.
9. **Desportos aquáticos.**
10. **Desportos terrestres individuais.**
11. **Desportos terrestres coletivos.**
12. **Desportos de ataque e defesa** (grifo nosso).

Nota-se a existência, no primeiro ano, do ensino de métodos ginásticos e de modalidades esportivas. Já o segundo ano é constituído, apenas, de modalidades desportivas que, somadas, respondem por 4 das 12 disciplinas presentes na grade curricular, portanto, perfazendo 30% da grade curricular total, demonstrando a relevância que os desportos já possuíam naquele período

O terceiro e último ano seria dedicado à futura escolha profissional, com a possibilidade de o estudante optar pelo curso normal de educação física, curso de técnica desportiva, curso de treinamento e massagem ou pelo curso de medicina da educação física e dos desportos. Entre as especializações escolhidas no último ano de formação em Educação Física, o curso normal seria destinado à preparação dos futuros professores de Educação Física escolar, com a seguinte grade curricular:

Art. 4º O **curso normal** de educação física será de um ano e se constituirá das seguintes disciplinas:

1. Anatomia e fisiologia humanas.
2. Cinesiologia.
3. **Higiene aplicada.**
4. Socorros de urgência.
5. Fisioterapia.
6. Biometria.
7. Metodologia da educação física.
8. História da educação física e dos desportos.
9. Organização da educação física e dos desportos.
10. **Ginástica rítmica.**
11. Educação física geral.
12. **Desportos aquáticos.**
13. **Desportos terrestres individuais.**
14. **Desportos terrestres coletivos.**

15. Desportos de ataque e defesa.

Percebe-se uma formação tanto para atividades de ginástica/calistenia, como para a prática desportiva, com um destaque quantitativo dos esportes (04 disciplinas), em relação aos métodos ginásticos (02 matérias). Entretanto, somadas, ambas as áreas e atuação do futuro professor escolar de Educação Física correspondiam por 06 das 15 disciplinas presentes na grade curricular. Cabe assinalar que a realização dos dois primeiros anos do Curso de Educação Física não era obrigatória. Caso o candidato preenchesse determinados requisitos, poderia realizar apenas a formação especializada de um ano. Ao interessado na formação de Educador Físico escolar bastaria a apresentação do certificado de conclusão do curso normal¹⁴³.

Sinteticamente, a década de 1930, antecedendo o início do Nacional Desenvolvimentismo, foi marcada por vários fatos que destacaram a Educação Física como campo do saber, conforme apontou Silvana Villodre Goellner, em análise retrospectiva realizada em 2010:

A concretização de tamanho objetivo demandava conhecimentos advindos da área da educação física, que, ao **articular-se com a medicina e as normas jurídicas**, atuaria em favor da ordenação de corpos ágeis, fortes e saudáveis. Não é sem razão que corresponde aos anos 1930 a implementação, por parte do Estado, de ações direcionadas para a estruturação dessa área específica, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1931); **a transformação do Centro Militar de Educação Física - criado em 1922 - na Escola de Educação Física do Exército (1933); a criação da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação (1937); a referência explícita à educação física na Constituição de 1937**, outorgada por Getúlio Vargas; a instalação da Comissão Nacional de Desportos; **a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (1939); e a adoção oficial do Método Ginástico Francês (1931) como o método a ser trabalhado nas aulas de educação física das escolas brasileiras** (GOELLNER, 2010, p. 528, grifo nosso).

A autora destaca como conquistas no Estado Novo, a criação dos Cursos Superiores, o aumento da fiscalização aos esportes e a permanência e oficialização do Método Ginástico Francês como principal prática pedagógica para a Educação Física escolar.

---

¹⁴³ Segundo o Decreto-lei Nº 1.212, de 5 de maio de 1939, Art. 21. Será ainda exigida: b) **do candidato à matrícula no curso normal de educação física, a apresentação de diploma de normalista** (grifo nosso).

Nesse contexto, verifica-se certa linha de continuidade no campo da Educação Física entre Estado Novo, sobretudo na área de formação em nível superior, durante o Estado Novo e o Nacional Desenvolvimentismo. Lamartine da Costa, em *Atlas do Esporte no Brasil* (2006), apresentou uma síntese da formação em nível superior da Educação Física, bem como de seus professores, na seguinte conformidade:

Tabela 15 - Episódios históricos da formação de professores de Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo:

Período	Síntese
1931 a 1953	Diretoria Técnica de Educação Física, órgão do Governo do Estado de Pernambuco, por Portaria de 21 de abril de 1931, determinou a realização de um Curso Especial de Educação Física. Em 1947, o Curso Superior de Educação Física, da mesma Escola, teve autorizado o seu funcionamento, e o seu reconhecimento data de novembro de 1953
1931 a 1962	Em 26 de junho de 1931 foi criado, no Estado do Espírito Santo, o Departamento de Educação Física, pelo Decreto Estadual nº 1.366. Prevê o Decreto que o Departamento manteria, anualmente, um Curso de Educação Física, que funcionaria no período das férias escolares. Em 1962, a Escola foi incorporada à Universidade do Espírito Santo e teve início o Curso de Licenciatura em Educação Física.
1931 a 1969	No Estado de São Paulo foi criado o Departamento de Educação Física, subordinado à Secretaria do Interior, pelo Decreto nº 4.885, de 27 de janeiro de 1931. A Escola de Educação Física foi incorporada, em dezembro de 1958, ao Sistema Estadual de Ensino Superior, e integrada à Universidade de São Paulo em dezembro de 1969
1933 a 1955	A Inspeção de Educação Física, do Estado de Minas Gerais, organizou um Curso de Educação Física que envolveu 140 participantes, com início em 11 de setembro e término em 30 de novembro. No ano seguinte, no mês de junho, foi regulamentada e organizada a Inspeção, que já funcionava desde 1929. No transcurso do tempo e com as alterações ocorridas na Escola de Educação Física, do Estado de Minas Gerais, foi autorizado o seu funcionamento em 1952 e reconhecidos os seus Cursos em abril de 1955, sendo eles: Superior de Educação Física; Educação Física Infantil; Técnica Desportiva; Massagem e Medicina Especializada em Educação Física e Desportos. A Escola tinha, como sede, a cidade de Belo Horizonte.
1939 a 1956	Foi fundada, em Curitiba, em 15 de junho de 1939, a Escola de Educação Física e Desportos, estabelecimento de ensino particular, com os Cursos: Superior de Educação Física; Normal de Educação Física; Treinamento e Massagem. Cursos Superior e Normal de Educação Física da referida Escola, que foi encampada pelo Governo do Estado do Paraná no ano de 1956.
1950	Em 21 de janeiro de 1950, a Escola de Educação Física de São Carlos, no Estado de São Paulo, de cunho particular, teve autorizado o funcionamento do seu Curso Superior de Educação Física, que já possuía. A Escola foi reconhecida, pelo Governo Federal, em 14 de outubro de 1952, pelo Decreto nº 31.595
1953 a 1959	Em dezembro, a Escola de Educação Física de Bauru, particular, e situada no Estado de São Paulo, com os Cursos Superior e Infantil de Educação Física, foi autorizada a funcionar. Foi a Escola reconhecida pelo Governo Federal em 6 de novembro de 1959.
1956	No Diário do Congresso Nacional, do dia 4 de março, veio a lume o Projeto nº 1.054, que “cria o Curso de Treinadores Desportivos e estabelece as condições de seu funcionamento”. O Curso teria como fim a formação de treinadores nas várias modalidades desportivas e seria ministrados pela então Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil e pelas demais Escolas de Educação Física reconhecidas. O Curso teria a duração de um ano com as seguintes disciplinas: Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene Aplicada, Psicologia Aplicada, Metodologia do Treinamento Desportivo, Organização dos Desportos, Desporto de Especialização e Educação Física Geral, sendo essa como prática educativa obrigatória. O Projeto foi encaminhado ao Congresso Nacional pelo Presidente Juscelino Kubitschek, originário que foi do Ministério da Educação e Cultura, sendo Ministro Clovis Salgado. O Projeto foi elaborado por uma Comissão constituída dos Senhores Mário Pollo, João Peregrino da Rocha Fagundes, Mário Nunes de Souza e Alfredo Colombo. O Projeto não se tornou realidade.
1961	Os diretores das IES de todos os estados fazem uma reunião no RJ, sob os auspícios da então existente Divisão de Educação Física do MEC, emitindo um manifesto como resultado final de evento. Este tipo de reunião voltou nos anos de 1970 e 1980 no trato do debate que deu origem ao Anteprojeto do Currículo de Graduação em Educação Física (ver adiante). Em 2000 e 2002, o Conselho Federal de Educação-CONFEF promoveu eventos similares, e em 2003 foi criado o Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil – CONDIESEF-BR, que passou a representar as IES em seus posicionamentos e reivindicações.
1962	O Conselho Federal de Educação aprovou, em 17 de novembro, o Parecer nº 298/62, referente aos currículos mínimos dos Cursos de Educação Física e Desportos. Os Cursos de Normalistas e de Médicos, como de especialização que eram, deveriam ser organizados pelas Escolas de Educação Física. O Curso de Massagem era de nível médio e o candidato deveria ser portador de certificado do Curso Ginásial. Para o Curso

	Superior, o candidato deveria ter o Curso Secundário completo. A formação do Licenciado em Educação Física e a do Técnico Desportivo passariam a ser feitas em cursos paralelos, de três anos de duração. O Curso Superior de Educação Física apresentava uma grade curricular de treze matérias, acrescidas das matérias pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 292/62 e a matéria Desporto poderiam ser divididas em disciplinas. O Curso de Técnica Desportiva tinha uma listagem de doze matérias, iguais às do curso anterior citado, e com o acréscimo de dois Desportos para a especialização. As matérias pedagógicas também faziam parte do currículo do Curso de Técnica Desportiva, porém foram consideradas incluídas, por equívoco, na publicação original, e foram, então, retiradas. As Escolas de Educação Física poderiam acrescentar, aos Cursos, outras matérias obrigatórias ou facultativas.

Fonte: Costa (2006, pp. 143 a 146).

O processo de autorização, criação e profusão dos Cursos Superiores de Educação Física, considerando a História Social e Econômica, perdurou pelo Estado Novo e o Nacional Desenvolvimentismo, conectando cronologicamente ambos os períodos e demonstrando, de forma inequívoca, que, embora os fatos possam ser rotulados como originários de determinado fragmento de determinado período, a criação de processos humanos eventualmente obedeceriam trajetórias próprias.

Cabe contextualizar, ainda quanto à formação universitária do Educador Físico que, nos anos imediatamente anteriores ao Nacional Desenvolvimentismo, a divisão entre modalidades de cursos superiores na área já se encontrava equilibrada, com número similares de formados entre instituições militares, civis e cursos preparatórios:

Tabela 16 - Origem de profissionais formados em Educação Física entre 1940 e 1945:

Período	Instituições Militares	Instituições Civis	Cursos Provisórios	Total
1940 - 41	196	316	91	603
1942 - 43	203	261	188	652
1944 - 45	143	193	179	515

Fonte: Marinho (1953, p. 73).

A Juventude Brasileira, instituição formada na década de 1940 e já citada no capítulo anterior, sob a supervisão do Governo Federal, também participaria diretamente na formação de professores, alinhando a tríplice intervenção governamental nesta área (moral, cívica e física), elemento esse que também aproximava, sob o aspecto ideológico, o Estado Novo do Nacional Desenvolvimentismo na formação dos professores:

Decreto-Lei Nº 2.072, de 8 de Março de 1940
CAPÍTULO VI
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28. O Ministério da Educação providenciará, no sentido de serem instituídas as necessárias escolas ou **cursos destinados à preparação de professores habilitados a ministrar as diferentes modalidades de educação**, que constituem as finalidades essenciais da Juventude Brasileira (grifo nosso).

Esse antecedente paradigma legal, com o objetivo de aumentar o número de escolas para formação de professores, coincide com a expansão e multiplicação das escolas normalistas em todos os estados federativos, sobretudo, em São Paulo e no Rio de Janeiro, que ainda respondiam por grande parte dos nichos de formação docente para o ensino primário e secundário brasileiro.

Como resultado geral, o último censo escolar do Estado Novo, realizado em 1941, apresentaria uma distribuição heterogênea quanto às áreas de conhecimento para a composição docente, com destaque para o papel das capitais dos Estados federativos, já que tais municípios responderiam por mais de 1/3 dos professores:

Figura 47 – Dados docentes em 1941:

RESULTADOS GERAIS DO BRASIL SEGUNDO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO — 1941

b) Corpo docente

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E MUNICÍPIOS DAS CAPITAIS	CORPO DOCENTE									
	Total	Segundo as categorias do ensino								
		Primário geral	Secun- dário	Domés- tico	In- dustrial	Co- mercial	Artís- tico	Peda- gógico	Su- perior	De outras cate- gorias
TOTAL { BRASIL... CAPITAIS	119 751	83 505	12 686	2 522	1 398	4 821	1 523	3 647	4 107	5 542
	44 509	22 127	7 571	1 464	875	2 934	1 110	1 082	3 513	3 833

Fonte: Revista Brasileira de Estatística (191947, p. 129).

Destacar o comportamento da profissão docente no período que antecede, bem como no início do Nacional Desenvolvimentismo, especificamente na área de Educação Física escolar, justifica-se para o aprofundamento acerca deste campo no cenário educacional nacional, já que o professor, desde sua formação, constitui-se em produtor e produto de diversas transformações e “inculcações” que, de forma direta e/ou indireta, poderiam repercutir no resultado final do processo educacional qual seja, o de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes através de estratégias pedagógicas.

Para entender o perfil profissiográfico do professor de Educação Física na historiografia da Educação, Samuel de Souza Neto et al (2004) desenvolveram um levantamento historiográfico nesse sentido. Com o título *A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX*, os autores apresentaram as mudanças acerca da legislação, dividindo a profissão de Educador Física em 04 momentos distintos:

Este estudo abordou a educação física no Brasil procurando **identificar aspectos que contribuíram para a constituição do seu campo profissional no século XX**. Buscou-se, igualmente identificar e discutir o perfil do profissional desejado, tendo como referência a legislação federal. Nesse percurso, **foram identificados quatro momentos distintos**. Como conclusão, entendeu-se que **depois da constituição do “campo” educação física, da formação do professor, a discussão voltou-se para uma nova demarcação de território em torno da divisão do campo de atuação** (SOUZA NETO et al, 2004, p. 113, grifo nosso).

Nesse contexto, a formação do professor de Educação Física escolar seguiu, de forma generalizada, durante o Nacional Desenvolvimentismo, uma máxima de ensinamentos e disseminação de práticas pedagógicas reprodutivistas que, utilizando-se da ginástica, calistenia ou esportes, objetivaria a formação do ser humano para o mercado de trabalho¹⁴⁴. Assim, o período estudado marcaria a simultaneidade de três categorias de Educadores Físicos escolares (professores de nível superior, normalistas e contratados), permitindo sua coexistência, num complexo espaço de interação.

4.1 A expansão da docência primária especializada e a persistência dicotômica de ginásticas x esportes: espectro de formação do professor normalista no Nacional Desenvolvimentismo

Antes mesmo do início do Nacional Desenvolvimentismo, havia uma preocupação institucionalizada acerca da formação de professores específicos para o ensino primário e secundário, notadamente para o desenvolvimento de atividades eminentemente práticas (como a Educação Física escolar). Manoel Bergstrom Lourenço Filho, em

---

¹⁴⁴ Para Mauro Betti, a formação do professor de Educação Física escolar, desde o Estado Novo até o Regime militar, caracterizava-se: “**pelo papel passivo do aluno, cumpridor mecânico de ordens emanadas da autoridade docente**, sem o direito a pensar e agir por si próprio; **pela reprodução das características do trabalho – seriedade, obrigatoriedade, limitações de tempo e espaço, valorização do resultado**; pela intervenção de autoridades externas na resolução de conflitos, limitando a aprendizagem social e a capacidade dos próprios alunos de gerenciarem uma atividade grupal; e por fim, pelas regras predeterminadas e inquestionáveis, **dificultando a compreensão de sua função e de seu processo de elaboração**” (BETTI, 1991, p. 165, grifo nosso).

ensaio publicado no ano de 1922¹⁴⁵, propôs o aumento em 01 ano para capacitação de docentes formados nas escolas normalistas¹⁴⁶.

Nesse contexto, ainda na década de 1920, já havia uma preocupação na manutenção de uma estrutura mínima de preparo e capacitação profissional ao professor de Educação Física escolar, como aponta registro da grade de composição de docentes na formação normalista de professores de ensino primário, expresso na imagem abaixo:

Figura 48 – Distribuição do Quadro Docente de Formação de Professores Normalistas em 1922:

Seção	Professor-Chefe	Professores	Assistentes
I – Biologia Educacional	1	1	1
II – Psicologia e Sociologia	1	1	1
III – História e Filosofia da Educação, etc.	1	3	–
IV – Matérias do Ensino Primário	1	–	3
V – Matérias do Ensino Secundário	–	–	–
VI – Prática de Ensino	–	–	5
VII – Desenho e Artes	1	–	3
VIII – Música	1	–	–
IX – Educação Física	1	–	2

Fonte: Lourenço Filho (2001, p. 24).

Portanto, como composição mínima, os cursos normalistas destinados à formação de professores de Educação Física escolar, além de possuir um “*locus*” delimitado dentro do campo, seriam formados por um “professor-chefe” e dois professores assistentes. Analisando exclusivamente a divisão quantitativa de docentes responsáveis,

¹⁴⁵ Ensaio reunidos na coletânea “**A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**” (2001), sob o título A formação de professores, são artigos publicados por Manoel Bergström Lourenço Filho desde 1922, na Revista de Educação, de Piracicaba, São Paulo, até 1960, e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), do Rio de Janeiro, no antigo Distrito Federal.

¹⁴⁶ Para Lourenço Filho, a formação docente constituiria um complexo processo, que perpassaria pela seleção e preparação específica para a natureza e tipo de disciplina que, futuramente, seria ministrada. Para tanto, haveria a necessidade de, ao menos, um período de formação própria para a disciplina: “A preparação do professorado elementar, que se vinha fazendo em sete anos, depois dos estudos primários, passou a ser feito em oito, no mínimo. Dizemos no mínimo, porque a Escola de Professores viria pôr em prática duas medidas, do mais largo alcance: 1) separação total do curso geral ou preparatório, do curso profissional-pedagógico; 2) **organização de cursos diferenciados**, que a ampla reforma do ensino primário, no Distrito Federal, estava a exigir, **pela necessidade de professores especializados em desenho, artes aplicadas, educação física, música e saúde**. Esses cursos são feitos depois do curso geral, em um ano acrescido” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 23, grifo nosso).

sob um determinado aspecto, a Educação Física não usufruía do mesmo prestígio de disciplinas como “História e Filosofia da Educação”, com um “professor-chefe” e três professores titulares. Entretanto, considerando a existência de uma cadeira específica para essa área, pressupõe a necessidade de uma estrutura mínima para capacitar o futuro professor normalista que ingressará na carreira docente. Tal reconhecimento, portanto, antecede ao Nacional Desenvolvimentismo.

Ainda avaliando o cenário historiográfico antecessor ao período estudado nessa Tese, como forma de identificação e reconhecimento do campo de formação do docente em Educação Física escolar, cabe destacar o ano de 1939. Com a criação do campo profissional nesta carreira, segundo Samuel de Souza Neto et al (2004), demarcando o espaço e a importância dessa disciplina para a Educação, sobretudo, nas fases primária e secundária:

Buscou-se, igualmente identificar e discutir o perfil do profissional desejado, tendo como referência a legislação federal. Nesse percurso, foram identificados quatro momentos distintos: a) **1939 - a constituição do “campo” educação física (...)** Como conclusão, entendeu-se que **depois da constituição do “campo” educação física, da formação do professor, a discussão voltou-se para uma nova demarcação de território em torno da divisão do campo de atuação** (SOUZA NETO et al, 2004, p. 113, grifo nosso).

Quanto à valorização do professor de Educação Física escolar durante o Estado Novo, segue abaixo um trecho da já citada obra de Lourenço Filho (2001), onde o autor mostra, na Escola Normalista do Distrito Federal. Analisando a distribuição das formações por especialidades, percebe-se a clara preferência pela docência básica, ou seja, destinadas as classe iniciais primárias, respondendo por mais de 50% dos inscritos. Entretanto, os menos de 20% voluntários para se tornarem, após a especialização, professores de Educação Física escolar, não dispunham do mesmo tempo e carga horária dos primeiros, já que, na época, as sessões da disciplina no ensino inicial seriam, no máximo, de duas práticas semanais. Nesse contexto, o cenário para o campo da Educação Física escolar poderia ser considerado como “desejável”, sob o aspecto qualitativo, pelos futuros professores:

Figura 49 – Matrículas por especialidades na Escola Normalista do Distrito Federal (Rio de Janeiro/RJ), em 1943:

conteúdos pedagógicos nas disciplinas ofertadas pelos currículos do ensino primário. Portanto, indicativo claro de existir uma tentativa de profissionalização do campo escolar, com reflexos para o Educador Físico escolar que, entre os anos de 1946 e 1964, teria cada vez menos o contato com professores contratados, detentores de formações diversas da sua.

Referenciando o próprio INEP, o Instituto seria destacado com diversas atribuições de relevância durante o Nacional Desenvolvimentismo disseminando, em algumas oportunidades, a importância do trabalho de formação do docente e seu consequente reflexo para a Educação¹⁴⁸, sobretudo, através da elaboração e difusão de materiais didáticos compatíveis para as práticas didáticas e pedagógicas. Em 1953, foi institucionalizada a Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino (CALDEME), permitindo que a oferta de material didático se materializasse como uma das principais estratégias para a transformação do cenário educacional¹⁴⁹.

Dentro da formação docente, o INEP estimulava campanhas para buscar, sobretudo, a melhoria do Ensino Primário. Conforme apontou o Relatório Quinquenal do MEC, referente ao período de 1956 a 1960 (BRASIL, 1960, p. 24), investimentos foram direcionados na preparação de professores especializados (incluindo o de Educação Física escolar), especificamente para a educação inicial, visto existir um Fundo de reserva financeira da própria União para o fomento educacional desta espécie:

Visando proporcionar meios para a **melhoria do ensino primário**, o Governo Federal criou o **Fundo Nacional do Ensino Primário** e, por intermédio da “Campanha de Construções e Equipamentos Escolares”, da “Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário” e da “Campanha de Educação Complementar”, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vem concedendo, desde 1946, auxílios financeiros: a) para a construção e melhoria da rede escolar primária; b) **para preparar maior número de professores especializados**, administradores de ensino e líderes educacionais

¹⁴⁸ O INEP, durante o Nacional Desenvolvimentismo, incrementou uma estratégia de nivelamento na qualificação dos professores através de intervenções regionais, sobretudo, para a educação primária. Para Ana Waleska Mendonça & Libânia Nacif Xavier, “(...) Tal política era, a um só tempo, nacional, porque empenhava, por intermédio do Inep, o próprio MEC, a quem se atribuía a assessoria técnica e o necessário respaldo financeiro, e regional, **pois buscava adaptar-se às características e necessidades de cada região, por meio da rede constituída pelos centros regionais de pesquisa e de treinamento de professores**” (MENDONÇA & XAVIER, 2008, p. 11, grifo nosso).

¹⁴⁹ **A assistência técnica ao professorado constitui uma das funções mais importantes dos serviços educacionais, qualquer que seja a jurisdição que se situem.** Tal assistência é infinitamente mais valiosa do que normas coercitivas, sobretudo partindo da esfera federal. **A sua necessidade tanto se faz sentir em relação ao professorado de alto preparo quanto ao de formação deficiente.** Ambos dela se utilizarão na medida de suas forças, uns e outros se aproveitando dos ensinamentos e sugestões. Há dois métodos principais de prestar a assistência técnica; **ou tornando acessíveis aos professores cursos de aperfeiçoamento; ou fazendo chegar às suas mãos guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação** (CBPE, 1956, p. 27, grifo nosso).

de alta qualificação, que vão constituindo ano a ano, em seus Estados, um grupo cada vez maior de elementos capacitados para colaborar na revisão e reforma da situação educacional vigente; c) para a criação e auxílio de manutenção dos cursos primários complementares com oficinas de artes industriais, estendendo para seis anos a escolaridade primária (grifo nosso).

Cabe destacar que o Nacional Desenvolvimentismo já se iniciou com um notório aumento no quadro de docentes normalistas, com mais de 50% em de professores em seu quadro quando comparado com a década de 1930. Segundo Teixeira de Freitas (1946):

O ensino primário brasileiro (que abrange o pré-primário, o primário e o complementar), na sua dupla modalidade de ensino comum (oferecido a todas as crianças em idade escolar) e de ensino supletivo (destinado a categorias especiais de discentes), avultou de modo sensível, nos seus principais aspectos, quer em números brutos quer em números relativos, nos dois sexênios de 1932 a 1943. Os dados dêsse (sic) último ano ainda não são definitivos, mas suas possíveis corrigências – sic (enganos a retificar nas contribuições regionais) não têm maior significado. São eles, assim, perfeitamente válidos para exprimir, sem erro (sic) apreciável, a situação atual. As unidades escolares eram em número de 27 662 Passaram a ser 43 067 - Aumento de 56%. **O corpo docente subiu de 56 320 para 85 988 - Ascensão de 53%** (TEIXEIRA DE FREITAS, 1946, p. 100, grifo nosso).

Já para Educação Física, a exigência do professor de ensino primário nesta área consagrou uma máxima: múltiplas atividades na área escolar. Excesso tamanho de atribuições, muitas vezes desvinculadas das próprias atividades específicas, pode ter contribuído para potencializar a crise de identidade dos profissionais desta área. Victor Luís Bussinger (1983), ao analisar o professor de Educação Física em 1983, já rotularia sua profissão como desprestigiada no campo escolar, justificando tal raciocínio pelo próprio processo histórico de criação de sua identidade docente:

Via de regra, é o “animador” da escola. Benquisto de maneira geral, não incomoda a ninguém, nem aos alunos. Via de regra, dispensa a todos que por qualquer motivo não puderem frequentar as aulas. **Participa pouco da vida escolar, de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamento,** etc. Tem, geralmente, sua “turminha” particular de alunos. Trabalha em horário oposto ao período letivo. Conhece muito pouco a legislação específica. Raramente participa da elaboração de suas turmas. **Executa sem questionar, no mais das vezes** (BUSSINGER, 1983, p. 7, grifo nosso).

A partir de 1939, o futuro professor com formação normalista já teria uma disciplina correlacionada com a prática docente, explorando estratégias pedagógicas de ensino. Essa matéria era "Os fundamentos biológicos e sociológicos da educação", cujas aulas atenderiam às necessidades do ensino da Educação Física escolar.

O Decreto-lei Nº 1190 de 4 de abril de 1945 estabeleceu as seções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, pedagogia e uma didática

especial (...) com as seguintes disciplinas: **Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação**. (SOUZA NETO, 1999, p. 57, grifo nosso).

Ainda no Estado Novo, a disciplina de Educação Física escolar, em pleno conflito pedagógico sobre a utilização da ginástica/calistenia e dos esportes nas práticas curriculares, já apresentaria uma interpretação consistente acerca da importância das práticas desportivas para a formação do caráter competitivo dos estudantes, identificando potenciais destaques em modalidades individuais e coletivas, diferentemente da ginástica, focada na formação do chamado “homem comum”:

(...) a *gymnastica* (sic) busca o homem normal, médio. (...) o esporte, entretanto, procura sempre as exceções (sic), quer de pessoas, quer de resultados, levando a criatura humana a forçosamente se destacar do seu grupo, pelas afirmações (sic) isoladas da sua eficiência (sic) individual. Para ele a generalidade praticamente não tem valor. (NETTO, 1938, p. 15, grifo nosso).

Já no início do Nacional Desenvolvimentismo, o então Ministério da Educação e Saúde indicaria a necessidade de regularização de todos os profissionais que laborassem na área de Educação Física. Em 1948, foi regulamentado um exame especial para a concessão do registro definitivo dos professores dessa área, controlados provisoriamente na Divisão de Educação Física, através da Portaria N° 13, de 23 de maio de 1948, do Departamento Nacional de Educação. Já em 1949, também foi determinado o registro de professores de Educação Física, médicos assistentes de Educação Física e Técnicos Desportivos, não habilitados até aquele momento, por força da Lei Federal N° 745, de 27 de junho de 1949. Este último diploma legal reflete-se de importância histórica, já que permitiria a regularização de profissionais que já exerciam a docência no ensino secundário:

Art. 1º Aos professores (sic) de educação física dos estabelecimentos de ensino de grau secundário, bem como aos técnicos de associações desportivas não habilitados na forma da lei, mas que, à data da publicação do Decreto-lei N° 5.343, de 25 de março de 1943, estavam exercendo função desde mais de três anos, **será facultado registro definitivo na repartição competente do Ministério da Educação e Saúde, se dentro do prazo fixado nesta Lei vierem a ser aprovados em exames especiais, destinados a verificar-lhes a habilitação profissional.**

Parágrafo único. Independente da prova de exercício anterior, poderão inscrever-se para os exames especiais os professores (sic) que, até a data a que se refere este (sic) artigo, obtiveram registro provisório no Departamento Nacional de Educação.

Art. 2º Aos médicos assistentes de educação física e desportos de estabelecimentos de ensino de grau secundário ou de associações desportivas, não habilitada na forma da lei, mas que, à data da publicação do Decreto-lei n° 8.221, de 26 de novembro de 1945, estavam exercendo a função desde mais de quatro anos, **será facultado registro definitivo na**

repartição competente do Ministério da Educação e Saúde, se, dentro do prazo fixado nesta Lei, vierem a ser aprovados nos exames especiais destinados a verificar-lhes a habilitação profissional.

Art. 3º Os exames especiais a que se referem os artigos anteriores obedecerão a instruções que serão baixadas pelo Ministro da Educação e Saúde, dentro de noventa dias a contar da vigência desta Lei, e serão realizados em escolas de educação física, federais ou reconhecidos, no prazo de seis meses, contados da data da publicação das citadas instruções.

Art. 4º **O certificado de aprovação nos exames especiais**, uma vez registrados no Ministério da Educação e Saúde, **conferirá ao seu portador as regalias previstas em lei para os profissionais diplomados por escolas de educação física** (grifo nosso).

Percebe-se que, com esta Lei, os professores contratados a partir de 1943, independentemente de sua formação, poderiam realizar exame admissional e, se aprovados, continuariam a exercer a docência no ensino secundário. Tal legislação manteria a diversidade de perfil curricular dos professores de Educação Física escolar, pois permitiria que médicos e profissionais de outras áreas da saúde continuassem a exercer atividades no campo escolar.

Quanto á prática docente, a didática receberia complementação de atividades curriculares, em virtude da perceptível necessidade de alinhamento do conteúdo teórico com o prático na formação do docente. Com o objetivo de ofertar espaço para estas atividades, tornou-se obrigatória a construção de ginásios em escolas secundaristas em 1946:

Em 1946, por meio do Decreto-Lei 9053/46, tornou-se obrigatória a manutenção de um ginásio destinado à aplicação da prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. **Era o começo da preocupação com a prática pedagógica e suas dificuldades profissionais.** Estava começando acontecer a tomada de decisão em prol de uma “prática” que traga subjacente a ela uma “teoria” (BENITES, 2007, p. 346, grifo nosso).

Em 1948, a DEF iniciou o processo de oficialização, em seus quadros efetivos, dos professores de Educação Física escolar contratados. Com a edição da Portaria Nº 13, de 23 de maio de 1948, foi regulamentado um “exame especial” para a concessão de registro definitivo aos professores de Educação Física controlados provisoriamente na citada Divisão. Caso o profissional fosse considerado apto no exame, seria registrado regulamente no Ministério da Educação e Saúde, por força da Lei Nº 745, de 27 de junho do ano seguinte.

Ainda em 1949, destaca-se a realização de um Seminário sobre a Educação Física escolar na Escola Caetano de Campos. Intitulado como “Mesa Redonda de Educação Física”, o encontro previa a discussão de temas importantes no início do Nacional

Desenvolvimentismo, como a obrigatoriedade da disciplina, a modelagem necessária para a formação de professores primários, entre outros. Havia, também, a previsão de autoridades na área, de relevância nacional e internacional. O grande número de militares presentes (“cerca de três dezenas”) simbolizaria a ainda marcante presença desse no campo dessa área:

25/03/1949 (OESP)

A mesa redonda da Educação Física

Resumo

Hoje, às 20h30' no Salão nobre do Instituto de Educação “Caetano de Campos” – IECC, abertura da Mesa Redonda, organizada pela Associação dos professores de Educação Física, para discutir sobre os problemas da disciplina, em face do projeto de lei enviado ao Senado pelo presidente da República, fixando as bases para a educação no país.

Presentes os representantes de todas as entidades congêneres no País, mais autoridades civis e militares do Estado e da Nação.

(segue uma lista com cerca de três dezenas de nomes, muitos com patentes militares)

Programa a ser efetuado:

Hoje, às 12 horas almoço e visita à “A Gazeta”

20h30' a- abertura de uma mesa redonda abordando:

1-) **Obrigatoriedade da Educação Física nos diferentes cursos:**

2-) Inclusão dos cursos no Grau superior;

3-) **Formação de professores primários especializados em EF pelas Escolas Normais e Institutos de Educação;**

4-) Vantagens do certificado nos cursos profissional e agrícola.

Amanhã:

15 horas, reunião de redação da comissão da APEF, rua Gal Jardim, 505.

20h30': aprovação da redação final do memorial a ser enviado às autoridades federais.

Dia 26: partida para o Rio de Janeiro dos componentes da Mesa redonda que irão entregar o memorial às autoridades competentes (grifo nosso)¹⁵⁰

Principal nicho de formação normalista, o então Instituto de Educação Caetano de Campos abrigaria, em atividades extracurriculares, conteúdos de formação e interesse pedagógico na área de Educação Física escolar. Entre as diversas atividades ocorridas em 1952, uma palestra sobre “Ginástica Corretiva” seria uma das ações precursoras para a futura criação dos Cursos de Fisioterapia no Brasil:

20/09/1952 (OESP) - **Conferência sobre Educação Física** pela sra. Inês Novaes Romeu, de volta dos EUA, com o tema **“Ginástica Corretiva”**, no anfiteatro do Instituto de Educação Caetano de Campos, às 20 h, nos dias 24 de setembro e 3 de outubro (grifo nosso)¹⁵¹.

Em 1953, a formação do professor normalista obteria a obrigatoriedade, em todo seu ciclo de formação, da disciplina de Educação física escolar. Nos 02 primeiros anos,

¹⁵⁰ Informações disponíveis no CRE – Mário Covas, em consulta a acervo próprio realizada no diário de Gestão do Centro de Memória Caetano de Campos, acessada pessoalmente em 12 jan. 2018.

¹⁵¹ Informações disponíveis no CRE – Mário Covas, em consulta à acervo próprio realizada no diário de Gestão do Centro de Memória Caetano de Campos, acessada pessoalmente em 12 jan. 2018.

a matéria seria ofertada isoladamente. Já nos seus 2 últimos anos, o ensino contextualizaria a prática de recreação e jogos:

1º ano: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto Orfeônico e **Educação Física**;

2º ano: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Canto Orfeônico e **Educação Física**;

3º ano: Português; Matemática; Noções de Anatomia e Fisiologia Humana; História Geral; Desenho; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Canto Orfeônico; **Educação Física, Recreação e Jogos**;

4º ano: Português, Psicologia e Pedagogia; Noções de Higiene; História do Brasil; Didática e Prática de Ensino; Desenho; Canto Orfeônico; **Educação Física, Recreação e Jogos** (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80, grifo nosso).

O ano de 1956 constituiria um marco para a formação de professores normalistas paulistas. O Decreto Nº 25.920, de 25 de maio de 1956 determinou providências sobre o registro de Professores de Ensino Normal no Departamento de Educação. A partir da data de expedição desta regulamentação, o Estado de São Paulo apenas poderia admitir docentes com prévio registro, conforme disciplinou os artigos 1º e 2º do citado dispositivo legal:

Artigo 1.º - O exercício do magistério a qualquer título, em estabelecimento de ensino normal oficial, municipal ou livre, no Estado de São Paulo, **depende de prévio registro de professor do Departamento de Educação**.

Artigo 2.º - Só será permitido o exercício das funções do diretor e de secretário de escola normal municipal ou livre **a candidatos previamente registradas no Departamento de Educação** (grifo nosso).

Nota-se um movimento em busca de padronização mínima para o exercício e fiscalização das atividades de ensino, já que o diretor e o secretário escolar também deveriam possuir registro prévio no Departamento de Educação para o exercício de suas funções.

Ainda analisando este Decreto, quanto à disciplina de Educação Física escolar, os professores responsáveis pela formação dos normalistas deveriam possuir, obrigatoriamente, a formação em nível superior, conforme aponta o artigo 4º, parágrafo 2º, mesmo que ainda persistissem eventuais exames de habilitação para completar o quadro de docentes nesta área¹⁵²:

¹⁵² Ainda no mesmo diploma legal: “**Artigo 8.º** - Poderá ser concedido o registro de Professor, nos termos dêste (sic) decreto, aquele (sic) que provar, **mediante apresentação de títulos e prestação de exames de licenciamento, possuir a necessária cultura e capacidade didática. Parágrafo único** - Os exames a que se refere este (sic) artigo serão promovidos pela Comissão de autoridades de ensino, nomeada pelo Secretário da Educação, mediante proposta do Diretor Geral do Departamento de Educação, cuja instituição está prevista no artigo 494 do Decreto n. 17.698 de 26 de novembro de 1947” (grifo nosso).

Artigo 4.º - O registro a que se refere o artigo 1.º, deste (sic) decreto, será concedido:

§ 2.º - Para a regência das aulas de Educação Física, Recreação e Jogos será concedido registro **ao portador de diploma expedido por Escola Superior de Educação Física, oficial ou reconhecida** (grifo nosso).

Outra importante contribuição para o ensino normalista no Brasil, também processada em 1957, referiu-se à edição da Lei Nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que organizou o ensino normal. Tal diploma padronizou a duração deste curso para 03 (três) anos, mantendo a formação do Educador Físico nas áreas de jogos e de recreação:

Artigo 3.º - O Curso Normal dos Institutos de Educação e das Escolas Normais terá a duração de 3 (três) anos e currículo constituído das seguintes disciplinas:

12 - Educação Física, Recreação e Jogos; (grifo nosso).

O Estado de São Paulo também reconheceria, em 1957, a formação da Escola de Educação Física da Polícia Militar para os licenciados a partir de 1943, mantendo o acesso de militares à docência em Educação Física escolar. A Lei Nº 3.177, de 11 de junho de 1957, estenderia os direitos conferidos pelo Decreto-Lei Nº 6.936, de 1944, aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Pública desse Estado, desde que comprovassem a conclusão do curso ginasial.

Em 1959, nova edição legislativa sacramentaria o funcionamento do ensino normal. O Decreto Nº 35.100, de 17 de junho de 1959 regulamentou e modificou a Lei Nº 5.304, de 15 de abril de 1959, dispondo sobre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo. Com este diploma, as matérias foram divididas nos 03 anos de formação, na seguinte conformidade:

Artigo 9.º - O Curso de Formação de Professores (sic) Primários com a duração de três anos, terá a seguinte estrutura;

1.ª série: 1) - Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional; 2) - Metodologia e Prática do Ensino Primário; 3) - Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional; 4) - Desenho Pedagógico; 5) - Português, Linguagem e Literatura Infantil; 6) - Matemática e Estatística Aplicada à Educação; 7) - Ciências Físicas e Naturais; 8) - História da Civilização Brasileira; **9) - Educação Física, Recreação e Jogos;** e 10) - Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

2.ª série: 1) - Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional; 2) - Metodologia e Prática do Ensino Primário; 3) - Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional; 4) - Sociologia Geral e Educacional; 5) - Desenho Pedagógico; 6) - Português, Linguagem e Literatura Infantil; 7) - Matemática e Estatística Aplicada à Educação; 8) Música e Canto Orfeônico; **9) - Educação Física, Recreação e Jogos;** e 10) Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

Além disso, em casos excepcionais, a docência em Educação Física sem nível superior ainda poderia ser mantida: “Artigo 9. - Poderá ser concedida pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, a requerimento do interessado, autorizado para exercício a título precário de docência no ensino normal, nos casos em que comprovar inexistência de professor registrado que se interesse pela respectiva cadeira”.

3.ª série: 1) - Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional; 2) - Fisiologia e História da Educação; 3) - Metodologia e Prática do Ensino Primário; 4) - Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional; 5) - Sociologia Geral e Educacional; 6) - Desenho Pedagógico; 7) - Português, Linguagem e Literatura Infantil; 8) - Matemática e Estatística Aplicada à Educação; 9) - Música e Canto Orfeônico; e 10) - Educação Social e Cívica (grifo nosso).

Cabe destacar, quanto ao referido diploma, a ausência da disciplina relacionada à Educação Física, Recreação e Jogos no 3º ano do Ensino Normal, já que seria o período de formação específica para a prática docente especializada. Portanto, apenas os futuros professores de Educação Física escolar teriam contato com a área nesse último ano de preparação para o magistério no ensino primário e secundário.

O Decreto de 1959, que disciplinou as atividades das escolas normalistas, previa carga curricular de Educação Física Escolas nas especializações destinadas ao ensino pré-primário, com atividades correlatas indiretas presentes nas disciplinas de “Higiene da Criança” e “Música e Ritmo”:

Artigo 11 - O Curso de Especialização de Educação Pré-Primária, com a duração de um ano, abrangerá o estudo das seguintes disciplinas:

- 1) - Metodologia e Prática do Ensino Pré-Primário;
- 2) - História da Educação Pré-Primária;
- 3) - Psicologia da Criança;
- 4) - Higiene da Criança;**
- 5) - Trabalhos Manuais;
- 6) - Música e Ritmo (sic);**
- 7) - Desenho Infantil;
- 8) - Educação Física, Recreação e Jogos** (grifo nosso).

Cabe destacar, no mesmo diploma legal, que a disciplina de Educação Física escolar exigiria certa qualificação prévia para a prática docente, através da realização de exames exclusivamente práticos para a aferição do rendimento escolar:

CAPÍTULO VII

Da Avaliação dos Resultados Escolares

§ 2.º - No Curso de Formação de Professores (sic) os exames serão escritos, salvo os de Metodologia e Prática de Ensino (3.ª série), Desenho Pedagógico, Música e Canto Orfeônico, **Educação Física, Recreação e Jogos**, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica (grifos nossos).

A década de 1950 também ficaria marcada pela tentativa de investimento na formação e padronização de atividades pedagógicas realizadas pelos professores de Educação Física escolar, através da realização de Seminários específicos para essa área. Em 1959, através da Portaria N° 135, de 29 de julho de 1959, da Divisão de Educação Física, foram baixadas instruções para a realização do XII Seminário de Professores de Escola de Educação Física.

Embora ocorresse a intervenção na área de formação e divulgação de conhecimentos para professores entre 1946 e 1964 (com destaque para o MES e o INEP), a carência de um conteúdo programático padronizado para o docente de Educação Física escolar, organizado em âmbito federal, ainda marcaria o Nacional Desenvolvimentismo. O professor normalista utilizaria manuais para compor suas atividades pedagógicas, sobretudo, em práticas escolares específicas (como a oferta de jogos e recreações). Durante o período, Mauro Soares Teixeira e Júlio Mazzei publicaram o *Manual de Educação Física, Jogos e Recreação*. Após sua primeira edição, em 1960, a vendagem justificou mais três reedições até 1967. Em virtude do conteúdo específico (ensino de práticas lúdicas e esportivas), os leitores do manual eram, em sua maioria, os professores normalistas de Educação Física escolar, como indica trecho do prefácio da 4ª Edição:

Hoje, milhares **e milhares de Professores Normalistas**, formados desde 1961 (quando foi publicada a 1ª Edição), podem testemunhar o quão útil lhes tem sido, êste (sic) despretensioso Manual. Ao saber, que com esta edição, **outros milhares de futuros Professores (sic), poderão ser facilitados nos seus estudos**, sentimo-nos orgulhosos e felizes (TEIXEIRA & MAZZEI, 1967, p. 8, grifo nosso).

Teixeira & Mazzei, na decisão do ponto nº 9 do Manual (a apresentação dos meios mais utilizáveis nas escolas pré-primárias, primárias e nas instituições extraescolares), diferenciariam a ginástica (“exercícios analíticos”) dos esportes (“exercícios sintéticos”). Frisam-se aspectos que realçam a atratividade das práticas desportivas, em detrimento dos movimentos calistênicos:

A ginástica é uma forma de atividade analítica, que, geralmente, é mal compreendida pelas crianças; isto é, em de **coerência da forma pela qual o professor faz sua apresentação**.
Os jogos são atividades sintéticas, que movimentam as crianças, como um todo, de **maneira natural, instituída e espontânea**.
Os desportos, quer os individuais, quer os coletivos, constituem, sem dúvida, **uma das maiores formas de atividade, capazes de conduzir o educando, o homem, à sua educação, conceituada na acepção mais plena** (TEIXEIRA & MAZZEI, 1967, p. 63 e 64, grifo nosso).

O início da década de 1960 foi fundamental para a regulamentação das Instituições que, direta ou indiretamente, participariam da Educação Física escolar. Através da Portaria Nº 67, de 31 de julho de 1961, a DEF baixou instruções reguladoras sobre as atividades e o funcionamento das Inspetorias de Educação Física. Em 1961, um importante marco para o Estado de São Paulo foi estabelecido. Com a promulgação da Lei Nº 6.485, de 13 de novembro de 1961, foi declarada de utilidade pública a

Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo, com sede na Capital daquele ente federativo, resultando no embrionário reconhecimento desta categoria laboral, sobretudo, em relação às demais associações e sindicatos de docentes.

Em 1961, o Estado de São Paulo regulamentaria as atividades do ensino secundário e normalista através da edição do Decreto Nº 38.538, de 29 de maio, aprovando o Regimento Interno dessas modalidades de estabelecimentos. Ainda no mesmo ano, o MES regulamentaria as Inspetorias Regionais de Educação Física, contribuindo para aumentar a fiscalização das Escolas de ensino primário, secundário e normalistas nas atividades de Educação Física, através da edição da Portaria Nº 67, de 31 de julho de 1961, da Divisão de Educação Física. Os próprios artigos 1º e 2º do referido Decreto direcionariam a profissão de recreacionista aos Educadores Físicos escolares:

Artigo 1.º - Fica criado no Departamento de Educação Física e Esportes, da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo (sic), o **Curso para a Formação de Educadores Recreacionistas (C.F.E.R.) destinado a professores normalistas e professores de educação física.**

Artigo 2.º - O Curso para a Formação de Educadores Recreacionistas será ministrado por professores com funções no Departamento de Educação Física e Esportes, designados por Portaria de Diretor Geral (grifo nosso).

Considerando os aspectos resultantes da própria criação da figura de recreacionista vinculada à área da Educação Física, o ano de 1962 foi marcado pela segmentação da área laboral de Educação Física escolar, com a regulamentação dessa nova profissão, incumbida de preencher o tempo ocioso com atividades físicas e lúdicas¹⁵³, correlacionando todas as atividades derivativas de vínculos empregatícios relacionados com essas práticas às regulamentações impostas pela DEF/MES. Especificamente em São Paulo, o Decreto Nº 39.896, de 14 de março de 1962, apresentou uma série de justificativas que culminariam com a regulamentação desta profissão, especificamente destinada para interação com o público infantil:

CARLOS ALBERTO A. DE CARVALHO PINTO, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, usando de suas atribuições legais:

Considerando que a **Recreação, como complemento da Educação**, é uma atividade reconhecida no mundo contemporâneo;

Considerando que o Estado se resente da **falta de pessoal especializado** para orientar a prática da Recreação;

Considerando que nestes últimos dez anos, o Departamento de Educação Física e Esportes vem promovendo, com êxito, **Cursos intensivos de Recreação Infantil;**

¹⁵³ O Decreto Nº 39.896, de 14 de março de 1962 instituiu o curso para a formação de educadores Recreacionistas no Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Governo.

Considerando ainda que a legislação em vigor, de vários Municípios de nosso Estado, exige dos candidatos às funções docentes nos Parques Infantis (sic) o **certificado de Curso de Recreação Infantil do DEFE**;

Considerando finalmente, que a instituição de um curso regular virá permitir a formação de educadores capazes de completar, através da Recreação, a obra educativa da Escola; (grifo nosso).

Nota-se, pelo trecho acima, a já existência da profissão de “recreador” e de certa dificuldade em regulamentar a atividade. Além disso, nota-se a já participação de profissionais da área de Educação Física no exercício destas atividades, sobretudo, aqueles com formação própria de Recreação Infantil (sobretudo, em cursos intensivos de preparação).

Findando a análise legislativa específica para o professor normalista durante o Nacional Desenvolvimentismo, o ano de 1963 marcaria o pioneirismo da Educação Física escolar dentro, da área de ensino à distância. Com a Portaria N° 6-Br, de 22 de janeiro de 1963, da Divisão de Educação Física, foi estabelecido o programa do Curso Básico de Educação Física por Correspondência, primeiro desta modalidade educacional no Brasil.

Figura central na formação dos professores de Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo, Auguste Listello realizaria, nesse período, diversos cursos de formação para a apresentação e disseminação dos esportes, através do MDG. No prólogo de *Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer (1976)*, Antônio Boaventura da Silva assim sintetizou as 12 palestras e seminários que contaram com a presença de Listello:

Especialmente convidado pelo então departamento de Educação física de São Paulo, em face de sua destacada presença na 2ª Linguada (1949). À frente de uma equipe de ginástica representativa do Instituto Nacional de Esportes em seu País, **participou pela primeira vez como professor do II Curso de Aperfeiçoamento Técnico Pedagógico de Educação física e desde então voltou ao Brasil por doze vezes, até 1976**, a convite de instituições oficiais, **tal profundidade da mensagem científica, social e humana com que sempre mais se identificava com a índole, o espírito e os anseios dos professores brasileiros** (SILVA apud LISTELLO, 1979, p. 17, grifo nosso).

As palestras de Auguste Listello seriam destinadas, em sua maior, á professores primários, secundários e normalistas que ministravam Educação física escolar em escolas públicas e privadas. Normalmente, o autor ofertava material específico para

cada evento, mobilizando docentes para a disseminação técnica do MDG, considerando a expansão de quadras e ginásios no campo escolar¹⁵⁴.

Num desses eventos, Auguste Listello abriu e acompanhou a Primeira Jornada de Estudos de Educação Física de Minas Gerais. Idealizada pela Diretoria de Esportes da Escola de Educação Física e pela Associação de Ex-alunos da Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEFMG), a ênfase da palestra do autor seria em concentrar esforços para o entendimento das 04 fases do método Desportivo Generalizado, especificamente para as 2 primeiras fases, coligadas á repetição de movimentos e gestos motores básicos para a prática de esportes coletivos, como o futebol, o basquetebol e o handebol:

Figura 50 – Capa do Caderno de Auguste Listello na 1ª Jornada de Educação Física de Minas Gerais (1956)

Fonte: Lima & Linhales (2014, p. 15)

¹⁵⁴ Para entender o processo de construção de quadras e ginásios nas escolas durante o Nacional Desenvolvimentismo, vide o Capítulo 5 desta Tese.

A participação de Listello na disseminação do MDG repercutiu particularmente no ambiente escolar. Já no final do Nacional Desenvolvimentismo, a formação esportiva já estava presente nas grades curriculares de preparação dos professores normalistas, sobretudo, a prática de natureza coletiva, especificamente de desportos já massificados formalmente no território nacional, seja por rendimento dos representantes nacionais em competições internacionais ou, até mesmo, pelo uso dos resultados em modalidades coletivas disseminados pela divulgação midiática¹⁵⁵.

A proliferação das práticas desportivas no ambiente escolar pode ser exemplificada pela imagem abaixo, extraída por fotografia na formação normalista da Escola Caetano de Campos, em 1963, apresentaria as futuras professoras praticando voleibol:

Figura 51 – Jogo de Voleibol na Escola Normal Caetano de Campos (1963):

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁵⁶

---

¹⁵⁵ Copa do Mundo de Futebol em 1958 e 1962 e o Campeonato Mundial de Basquete em 1959 (COSTA (2006, p. 121)

¹⁵⁶Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr 2018.

Cabe destacar ainda que, dentro do campo educacional, a própria disciplina de Educação Física escolar, por possuir certo desprestígio em relação aos incentivos curriculares para as práticas, resultaria numa espécie de imagem “desagregadora e desgarrada” dessa disciplina, eminentemente prática, daquelas prestigiadas pelo conteúdo curricular (matérias de cunho eminentemente teórico).

Ao citar obra de Anísio Teixeira, Vera Lucia Alves Breglia e Cecília Neves Lima exortariam um paradigma subcultural, já amplamente condensado no Nacional Desenvolvimentismo, conforme artigo produzido sobre a própria formação dos professores entre 1956 e 1960, apresentado na assertiva abaixo:

O autor ainda destaca em seus conselhos mais um aspecto: **faz uma crítica ao privilégio que é dado às disciplinas que chama de “fundamentais e intelectuais” em detrimento do desenho, da educação física, do canto e da caligrafia (disciplinas secundárias)**. Essa crítica se fundamenta na concepção de um **sistema escolar estruturado de forma orgânica** que não se limitava aos diferentes níveis, mas estendia-se às disciplinas que o compunham. Segundo o documento, deveria haver “estreita relação entre as escolas-classe e as oficinas, estas com a finalidade de tornar concretos os projetos elaborados naquelas”. Aqui também é possível identificar **a trilogia ciência/trabalho/cultura na filosofia do projeto em andamento** (BREGLIA & LIMA, p. 203, grifo nosso).

Destaca-se a apresentação da trilogia “ciência-trabalho-cultura”, tríade já presente nas formações curriculares no final da década de 1950, resultando em certa interferência no pertencimento institucional do INEP, presidido pelo próprio Anísio Teixeira. Se, por uma faceta, o Instituto assumiria um papel secundário para Educação Física escolar, por outro prisma também não fomentaria políticas públicas que invertissem tal paradigma, gerando um “circulo vicioso” para a disciplina. Nesse contexto, o papel social do Diretor Geral e Presidente do INEP, não foi efetivamente capaz de despolarizar a visão preponderante que classificaria e rotularia, em ordem de importância, as disciplinas escolares. A inoperância para alterar a “inculcada” trilogia refletiria na própria seleção de disciplinas pelos professores normalistas durante o Nacional Desenvolvimentismo que escolheria “*in tesis*”, disciplinas com maior prestígio dentro do campo escolar.

Por fim, comparando-se os profissionais da área de Educação Física formados em Escolas Normais em relação aos detentores de Cursos Superiores, entende-se que, sob o aspecto exclusivamente legislativo, o Nacional Desenvolvimentismo simbolizaria um período onde, ao menos, seria apresentada uma tentativa de nivelamento entre direitos e garantias para os formados nesses dois níveis. O primeiro Presidente do período, Eurico Gaspar Dutra, emitiria Decreto em 1950 buscando minimizar as distâncias de formação

através do reconhecimento dos cursos normais como de capacitação técnica mínima, ao menos, para a atividade plena de docência escolar:

**Lei nº 1153 de 04/07/1950 / PL - Poder Legislativo Federal
(D.O.U. 05/07/1950)**

Estende a alunos do Curso Normal de Educação Física regalias conferidas aos licenciados em Educação Física, de que trata o Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º **Aos alunos que foram diplomados até o ano escolar de 1942, inclusive, pelo curso Normal de Educação Física, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos e dos estabelecimentos de ensino federais ou reconhecidos, são asseguradas as regalias conferidas aos licenciados em Educação Física**, de que trata o Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.

Art. 2º Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1950; 129º da Independência e 62º da República.

EURICO G. DUTRA

Eduardo Rios Filho (grifo nosso).

Como exemplo desse distanciamento, embora a licenciatura em Educação Física fora criada em 1939, o professor normalista de Educação Física escolar somente possuiriam o reconhecimento desse nível na década de 50, conforme preconizado na Lei Nº 1.153, de 4 de julho de 1950:

Art 1º – Aos alunos que foram diplomados, inclusive, pelo curso normal de Educação Física, da Escola Nacional de Educação Física e de Desportos e dos estabelecimentos de ensino federais ou reconhecidos, são asseguradas as regalias conferidas aos licenciados em Educação Física, de que trata o Decreto-lei Nº 1.212, de 17 de abril de 1939 (grifo nosso).

Embora válida, a tentativa legislativa de reduzir o distanciamento entre as duas áreas de formação não resultariam em modificações sensíveis no perfil dos professores no ensino primário e secundário já que o cargo de Educador Físico escolar continuaria, em sua grande maioria, sendo preenchido por professores normalistas, destinado outras atividades laborais aos formados em nível superior.

4.2 A hegemonia curricular na preparação e especialização esportiva: a formação universitária no Nacional Desenvolvimentismo

A formação em nível universitária no Brasil, sobretudo no século XX, fora produto de interferência pública e privada. Entre elas, a criação de Institutos específicos, como o ISEB, simbolizariam as divergências existentes nesse cenário de formação em

nível superior que, sinteticamente, rotulou esse campo educacional durante a primeira metade do século XX¹⁵⁷.

Durante o Nacional Desenvolvimentismo, a formação em nível superior seria classificada em 03 espécies, conforme apontou a *Revista Brasileira de Estatística* (1960):

O Ensino do terceiro grau deveria classificar-se por tipos, da seguinte forma:

- a) **Ensino ministrado em universidades** ou estabelecimentos equivalentes, que permite a obtenção de um título ou diploma acadêmico
- b) **Ensino normal** ministrado em estabelecimentos não universitários
- c) **Outros ensinos ministrados em estabelecimentos não universitários** (IBGE, 1960, p. 204, grifo nosso).

Embora com o reconhecimento específico, o curso normal não possuiria reconhecimento e prestígio dos demais, classificados como “superiores”, já que a preparação do professor contaria com um período menor, tanto na formação geral como na especializada¹⁵⁸.

Quanto à formação em nível superior na área de Educação Física no Brasil, a criação do curso superior civil na ENEFD, primeiro desta natureza no território nacional, objetivaria uma formação retroativa, ou seja, destinada á prepara profissionais com ênfase na continuidade exclusiva nesta própria modalidade de ensino. Vitor Marinho de Oliveira, em *O que é Educação Física* (1986), apresentou um cenário diagnóstico do corpo docente exigido na Escola Nacional antes do início do período nacional desenvolvimentista, onde a exigência da formação em nível superior

---

¹⁵⁷ Durante a primeira metade do século XX, a pesquisa e formação universitária teve, como um de seus marcos, a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB). Para Nélson Werneck Sodré, uma Instituição que contrapunha a colocação de políticos relacionados à Educação Brasileira e a miscelânea de pensadores de várias áreas. Reunidas, essas dicotômicas personalidades simbolizariam todas as contradições existentes não apenas no campo educacional, mas em toda a sociedade brasileira: “O ISEB teve duas fases: **na primeira, tratou especificamente daquela instituição de cultura: na segunda, tornou-se vastíssima “sopa de pedra” em que foram mergulhados três ex-presidentes da República**, meia dúzia de ex-ministros da Educação, sem falar em parlamentares, militares, professores, escritores, cineastas, teatrólogos, estudantes, dirigentes sindicais, editores, advogados, toda a sorte de pessoas, no fim de contas – todos aqueles que tinham compromisso com a democracia e procuravam servi-la, com erros e acertos – antes que a “redentora” nos trouxesse aquilo que desconhecíamos desde os tempos coloniais: a tortura, o degredo, a pena de morte, a execração, o confisco, a infâmia como arma política. **O antípoda, em suma, de tudo aquilo que o ISEB foi expressão, nas limitações da sociedade brasileira da época em que vivemos**” (SODRÉ, 1986, p. 46 e 47, grifo nosso).

¹⁵⁸ Vide Subcapítulo 4.1 A expansão da docência primária especializada e a persistência dicotômica de ginásticas e esportes: espectro de formação do professor normalista no Nacional Desenvolvimentismo.

constituiria requisito essencial, considerando que os professores do ensino primário e secundário seriam, em sua maioria, oriundos de escolas de formação militar:

A legislação que criou a Escola Nacional passou a exigir, a partir de então, **a posse de diploma de curso superior para o exercício do magistério em Educação Física nos estabelecimentos de ensino superior**. Até o ano de 1942 a maior parte dos professores que ministravam aulas nos estabelecimentos de ensino primário e secundário procedia do **Centro Militar de Educação Física e da Escola de Educação Física do Exército** (OLIVEIRA, 1986, p. 47, grifo nosso).

Com o mercado de trabalho previamente estabelecido, o início do Nacional Desenvolvimentismo ainda foi marcado por esta cisão, o perfil dos professores de Educação Física escolar ainda se alinharia aos princípios da formação militar, alimentado pelo método francês. Embora, desde a década de trinta, até o final da década de quarenta as escolas já mostrassem uma simbiose entre o esporte e a ginástica, a maioria dos professores permaneceria com uma formação baseada nas atividades ginásticas e calistênicas.

Entretanto, dentro da formação em nível superior, a especialização destinada à preparação do docente em Educação Física seria diferenciada das demais. O Curso Superior para a formação de professores tinha dois anos de duração, havendo necessidade de reconhecimento da graduação para o exercício profissional:

Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que **a formação do professor é a de um técnico generalista**, mas carregada no compromisso de ser um educador. Paralelo a esse decreto-lei, **passa-se a exigir também o diploma de graduação, para o exercício profissional** (SOUZA NETO et al, 2004, p. 117, grifo nosso).

No trecho acima, Samuel de Souza Neto e outros autores, no artigo *A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX* (2004), evidenciaram que a formação do professor em Educação Física, mesmo em nível superior, possuiria as mesmas características daquela apresentada no currículo dos normalistas, qual seja, a disseminação “generalista” de conteúdos.

Embora constituída e reconhecida como um Curso com reconhecimento de nível superior, a formação em Educação Física não usufruiria de prestígio político, ao menos, considerando o aspecto estatístico. Em 1952, a *Revista Brasileira de Estatística* (IBGE), apresentou várias planilhas que tinham, como objetivo básico, a catalogação de

informações sobre a formação universitária no Brasil. Na apresentação dos dados quantitativos de Instituições de nível superior, seja na área pública ou privada, não foi destacado o Curso de Educação Física, como aponta o Anexo 2 desta Tese.

Após a criação da ENEFD, a Educação Física passaria por um discreto crescimento. Entre o final das décadas de trinta e sessenta, apenas 17 (dezessete) cursos superiores desta área entraram em funcionamento. A grande expansão de centros destinados a esse curso ocorreria, apenas, na década de setenta:

No final da década de 60, estavam em funcionamento no Brasil 17 cursos superiores de Educação Física, incluídas as escolas militares. **A partir da década de 1970, acompanhando a massificação do ensino superior no país, esse número passou para aproximadamente 100.** A análise dos dados de Lago, Almeida e Lima (1983), nos permitiu concluir que no período de 1970 a 1978, os Cursos de Licenciatura em Educação Física formaram 23.974 profissionais, dos 120.639 alunos nele matriculados. **O currículo – mínimo exigido até o ano de 1987 para o Curso de Licenciatura em Educação Física foi fixado em 1969** (SOUZA NETO et al, 2004, p. 123, grifo nosso).

O crescimento discreto dos cursos superiores em Educação Física, alinhado ao fato de que não haveria, até 1969, uma padronização sobre a programação e divisão curricular na Educação Física universitária, convergiram para uma análise onde, os poucos Centros de formação pulverizados pelo Brasil se constituiriam como uma espécie de “ilhas”, cada qual com seu rol de prioridades, prejudicando a tessitura e compartilhamento de competências necessárias, não apenas para o aspecto de padronização como, também, para a produção de novos conhecimentos na área.

No Estado de São Paulo, a formação em nível superior em Educação Física se iniciaria em 1931¹⁵⁹, com a criação do Departamento de Educação “*Physica*”, primeiro instituto integralmente composto por civis para este campo do conhecimento. Embora a ENEFD apresentasse um Curso de natureza civil, grande parte do seu corpo docente era formado por militares, resultado da própria representação do campo docente nesta área, produto da formação em nível superior exclusivamente militar até a década de 1930:

¹⁵⁹ Embora criada em 1931, a primeira turma começou, apenas, em 1933. Segundo Massucato & Barbanti (1999, p. 08): “No início de 1933, graças a visão e descortínio (sic) do emérito Prof. Fernando Azevedo, na ocasião, Diretor de Ensino do Estado de São Paulo, **foram comissionados 15 professores normalistas para fazerem o Curso de Nível Superior ministrado pela Escola de Educação Physica (sic) do Exército, no Rio de Janeiro (Fortaleza São João - Urca), uma vez que não existiam professores especializados, diplomados no Brasil, para dar início às atividades da Escola recém-criada**” (grifo nosso).

A atual Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP), **primeira em caráter civil instituída no país**, fazia parte do então Departamento de Educação Physica (DEP), **na época subordinado à Secretaria do Interior**, tendo sido criado pelo Decreto no. 4.855, de 27 de janeiro de 1931. Em 1933, o Decreto 5.828, de 04 de fevereiro, extinguiu o DE (MASSUCATO & BARBANTI, 1999, p. 07, grifo nosso).

A subordinação da EEF/USP à Secretaria do Interior, mesmo com seu prédio localizado na Capital, não apresentaria uma justificativa factível sob o aspecto gerencial do Curso de Educação Física. Não foram encontrados documentos que justificassem tal relação hierárquica e de pertencimento do ramo de Educação Física à uma pasta de Estado exclusiva para atividades realizadas no litoral e no interior do Estado.

O reconhecimento da Escola de Educação Física como curso de nível superior em 1940 constituiu-se num importante marco para a Educação Física bandeirante. Sua reverberação, inclusiva, atingiu a visibilidade em periódicos da época. Segue, abaixo, trecho de matéria publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, em 16 de junho de 1940, ressaltando a capilaridade dos formados:

Figura 52 – Nota sobre reconhecimento da Escola Superior de Educação física (16/6/1940):

Fonte: Jornal “O Estado de São Paulo”¹⁶⁰

¹⁶⁰ Imagem obtida na página eletrônica do Jornal “O Estado de São Paulo”, disponível em: < <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,ensino-de-educacao-fisica-comecou-com-militares,9780,0.htm>>. Acesso em 01 abr. 2019, às 13h45min.

Embora criada em 1940, apenas em 1947, com a regulamentação da Lei de Ensino estadual, fora normatizada a exigência de 1941 para a contratação de novos professores com formação em nível superior em São Paulo, através do Decreto N° 17.698, de 26 de novembro:

SECÇÃO II Do provimento

II - Do concurso de ingresso

Artigo 573 - Além dos documentos referidos no artigo anterior, exige-se - se ainda:

b - para a cadeira de "Educação Física", **diploma ou certificado de conclusão de curso de Escola Superior de Educação Física; oficial ou reconhecida, e registro no Departamento Nacional de Educação;** (grifo nosso).

A edição do Decreto N° 5.723, de 28 de maio de 1940 marcaria a concessão de reconhecimento do Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo. Como o imperativo legal, que marcou a existência dessa formação em nível superior no Brasil, ocorreu ainda 1939, explicitada no próprio Decreto-Lei N° 1.212, de 2 de maio de 1939, que concebeu a ENEFD, os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro já possuiriam essa forma de licenciatura antes do início do Nacional Desenvolvimentismo. Com a criação dessas duas praças, o Poder Executivo federal regulamentou a obrigatoriedade dessa formação para a docência ainda em 1941¹⁶¹. Já o Estado de São Paulo, regulamentaria a decisão apenas em 1943¹⁶².

Cabe destacar que, entre 1940 e 1944, ocorreu uma importante capilarização dos cursos superiores em Educação Física para Estados Federativos. Entre os citados anos, 12 (doze) Cursos foram criados no Brasil:

Tabela 17 – Criação de Cursos Superiores de Educação Física entre 1940 e 1945:

Ano	Legislação	Estado
1940	DECRETO N° 5.723, de 28 de maio de 1940. Concede reconhecimento do Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo	São Paulo
1940	DECRETO N° 6.412, de 30 de outubro de 1940. Reconhece o Curso Normal de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do	Espírito Santo

¹⁶¹ **A partir de 1° de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física.** (SÃO PAULO, 1985, p. 38, grifo nosso).

¹⁶² A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1° de janeiro de 1943. (SÃO PAULO, 1985, p. 38, grifo nosso).

	Estado do Espírito Santo.	
1941	DECRETO Nº 7.219, de 27 de maio de 1941. Concede autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
1941	DECRETO Nº 7.365, de 10 de junho de 1941. Reconhece o Curso Especial de Educação Física do Estado do Piauí	Piauí
1941	DECRETO Nº 7.366, de 10 de junho de 1941. Reconhece o Curso Provisório de Educação Física do Estado de Santa Catarina.	Santa Catarina
1941	DECRETO-LEI Nº 3.384, de 3 de julho de 1941. Estende aos alunos dos Cursos de Educação Física de Vitória, Espírito Santo, as regalias dos licenciados em Educação Física.	Espírito Santo
1942	DECRETO Nº 8.923, de 4 de março de 1942. Autoriza o funcionamento do Curso de Especialização de Médicos em Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo.	São Paulo
1942	DECRETO Nº 8.919, de 4 de março de 1942. Concede autorização para o funcionamento do Curso Normal de Educação Física do Estado de Pernambuco.	Pernambuco
1942	DECRETO Nº 9.890, de 7 de julho de 1942. Concede autorização para funcionamento da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná	Pará
1942	DECRETO-LEI Nº .975, de 9 de novembro de 1942 (D. O. de 9-11-43, pag. 16.593). Estende as regalias de licenciados aos diplomados pelo Curso de Educação Física da Marinha.	Rio de Janeiro
1944	DECRETO Nº 15.582, de 16 de junho de 1944. Concede reconhecimento a diversos cursos da Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre.	Rio Grande do Sul
1944	DECRETO Nº 16.531, de 6 de setembro de 1944 (D.O. de 18-9-44, página 16 191). Reconhece o Curso Normal de Educação Física, o de Medicina especializada em Educação Física e Desportos, o de Técnica Desportiva e o de Treinamento e Massagem da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo	São Paulo
1945	DECRETO Nº 17.592, de 16 de janeiro de 1945 (D. O. de 22-2-45, página 2 B51). Reconhece os Cursos Superior e Normal da Escola de Educação Física e Desportos do Estado do Pará	Pará

Fonte: Centro Esportivo Virtual¹⁶³.

Considerando o período compreendido entre 1930 e 1964, não encontraremos um lapso quinquenal com tal número de criação de cursos dessa natureza, como aponta o anexo 2 desta Tese.

Nesse sentido, o Nacional Desenvolvimentismo foi antecedido de uma significativa mudança na formação docente. Ana Paula Coquemala (2008), em sua dissertação, apontou que apenas em 1945 os Cursos Superiores de Educação Física passariam a ter 3 anos, aumentando sensivelmente as exigências preliminares para o ingresso na carreira, inclusive, com a exigência de exame qualificatório para o ingresso no curso:

Durante o governo Vargas, no ano de 1939, as **primeiras instituições de formação de professores de Educação Física no Brasil, criadas em São Paulo e no Rio de Janeiro**, deram continuidade a uma **formação de**

¹⁶³ Informações obtidas em: <<http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>>. Acesso em 23 jun. 2019, às 08h47.

influência militar. Os cursos tinham uma duração de 2 anos e a habilitação variava de acordo com a instituição. As condições para ingressar no curso de Educação Física eram diferentes daquelas dos demais cursos superiores. Bastava ter concluído o secundário (o que corresponderia ao término do Ensino Fundamental atual!). **Somente em 1945 o Decreto – Lei nº 8.270/45, alterou a duração dos cursos para 3 anos, passando a exigir para seu ingresso a conclusão do 2º ciclo do Ensino Médio e a prestação de exame vestibular.** (COQUEMALA, 2008, p. 65, grifo nosso).

Em 1951, a ENEFD publicaria uma versão atualizada do currículo de 1939. A especialização para a Educação Física infantil, ou seja, destinada aos futuros professores de nível superior para o magistério, com foco na formação no ensino primário, manteria o período de duração de um ano, contendo as seguintes disciplinas:

- 1- Cinesiologia Aplicada.
- 2- **Higiene Aplicada**
- 3- Fisiologia Aplicada.
- 4- Fisioterapia Aplicada.
- 5- Psicologia Aplicada.
- 6- Biometria Aplicada.
- 7- Socorros de Urgência.
- 8- Metodologia da Educação Física.
- 9- História e Organização da Educação Física e dos Desportos.
- 10- Educação Física Geral.
- 11- **Desportos Aquáticos.**
- 12- **Desportos Terrestres Individuais.**
- 13- **Desportos Terrestres Coletivos.**
- 14- **Ginástica Rítmica** (grifo nosso).

O currículo da ENEFD aplicado durante o Nacional Desenvolvimentismo manteria disciplinas desportivas, ginásticas e higiênicas. Embora as doutrinas médicas e higienistas, típicas do método europeu, ainda se mantivessem no currículo, as mesmas não usufruiriam do mesmo prestígio de outrora. Por sua vez, as atividades práticas de modalidades competitivas na formação docente estariam em franca expansão, possuindo, inclusive, a mesma importância daquela destinada à formação do futuro professor normalista já que, na distribuição da grade curricular, 04 das 14 matérias estariam relacionadas com o conteúdo esportivo¹⁶⁴.

---

¹⁶⁴Para Américo Netto, **a preferência dos esportes na composição da grade curricular já constituiria fenômeno pacificado na formação docente desde o Estado Novo**, visto que: “(...) ele sempre está diferenciando e especializando, num propósito de acentuada seleção, que leva o homem a competir não só com outros homens vivos, mas também com outros que já morreram, quando não com ele próprio. (...) Lutar, competir, exceder-se taes (sic) são as palavras de ordem da vida esportiva, quando a da gymnastica (sic) é o nivelamento do grupo, no qual o homem desdenha o esforço de fazer mais e melhor, apenas para fazer igual” (NETTO, 1938, p. 15, grifo nosso).

Segundo o currículo da ENEFD vigente na década de 1950, a cadeira “1”, destinada à Anatomia Humana e Higiene Aplicada, sob a responsabilidade do Dr Waldemar Arenó¹⁶⁵, deveria cumprir uma carga curricular que permitiria ao cursando:

- a) Ministrar **noções gerais de higiene**, particularizado a higiene individual;
- b) Desenvolver os assuntos referentes **à educação sanitária em crianças**, estudando em particular os fundamentos biológicos da educação física infantil;
- c) Estudar a **condições higiênicas do meio e locais destinados à prática da Educação física infantil** (ENEFD, 1951, p. 4, grifo nosso).

Assim, partindo-se do pressuposto que a ENEFD seria o paradigma almejado pelos cursos de Educação Física no Brasil, a década de 1950 continuaria com a mesma perspectiva do período anterior: o convívio entre as práticas de ginástica/calistenia e esportes no ambiente acadêmico. Na disciplina de Metodologia da Educação Física e dos Desportos, especificamente na cadeira “9”, tendo como diretor do curso o Prof. Inezil Penna Marinho, cinco horas aulas seria destinada para a formação do pesquisador e multiplicada das Escolas de Ginástica, demonstrando uma sensível redução em ordem de importância, sobretudo, quando comparadas aos cursos de natureza desportiva:

Tabela 18 – Distribuição curricular dos conteúdos de escolas de ginástica na disciplina Metodologia de Educação Física e dos Desportos, na ENEFD (1951):

n. de pontos	Distribuição dos assuntos	n. de aulas
12	Estudo crítico do Método Francês	3
14	Estudo crítico do Sistema de Ginástica Sueca	1
16	Estudo crítico da calistenia	1

Fonte: ENEFD (1951, p. 20).

As práticas de ginástica/calistenia já não predominariam na formação do futuro professor em nível superior. Entretanto, ainda persistiria a divisão de atividades para meninos e meninas, típicas das Escolas de Ginástica, nas modalidades de especialização. Enquanto a cadeira “9”, do Prof. Alfredo Colombo, se destinaria à Educação Física Geral Masculina, a cadeira “12” da Prof. Maria Jacy Nogueira Vaz, era exclusiva para a Educação Física Geral Feminina. A tabela abaixo compara as sessões de trabalhos de ambas às disciplinas:

¹⁶⁵ Professor de higiene da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil teorias racistas, pregando a regulamentação de casamentos e esterilização de doentes (JUNIOR & LOSILOVO, 2005 p. 324).

Tabela 19 - Quadro comparativo de Educação Física Geral Masculina e Feminina na ENEFD (1951):

Ed. Física Geral MASCULINA	Ed. Física Geral FEMININA
Sessão de Ginástica Francesa (tipo Joinville)	Ginástica Francesa (tipo Joinville Le Pont)
Sessão de Ginástica Acrobática	Ginástica Natural (tipo Hébert)
Sessão de Jogos e Contestes	Ginástica Feminina
Sessão de Brinquedos cantados e rodas	Jogos e Contestes
Sessão de Ginástica Metodizada	Ginástica Acrobática
Sessão de Ginástica Historiada	Exercícios Mímicos
Testes de habilidade motora	Provas práticas e teste de habilidade motora
	Demonstrações

Fonte: ENEFD (1951, p. 24 e 26).

Nota-se, ainda em 1951, a continuidade da lógica que dividiria os métodos europeus em ginástica (masculina) e calistenia (feminina). Entretanto, desperta a atenção o currículo masculino, com uma concepção de formação de um professor lúdico, replicador de conhecimentos. Já o currículo feminino, explorando as várias modalidades ginásticas, teria um viés maior para a formação do próprio atleta.

A disciplina “Esportes”, apresentada com uma divisão que priorizava as modalidades individuais, coletivos e aquáticos, enfatizava a prática de atletismo:: corrida de velocidade, salto em distância, lançamento de disco, corrida de barreira, salto em altura, lançamento de dardo, corrida de revezamento e arremesso de peso. Já os Desportos Coletivos, por sua vez, limitavam-se ao ensino do Voleibol, conforme programação curricular:

Cadeira XVI – Desportos Terrestres Coletivos

Professor: Manoel Rodrigues Leite Pitanga

Curso de Educação Física Infantil

DESPORTO A MINISTRAR: Voleibol (sic)

DESENVOLVIMENTO

I – Generalidades

1 – O Voleibol (sic) e a Educação Física (ENEFD, 1951, p. 32, grifo nosso).

Tal currículo fora mantido, considerando exclusivamente a formação universitária (não normalista) para os professores de Educação Física escolar, durante todo o Nacional Desenvolvimentismo. O futebol estaria ausente de habilitações específicas para os futuros docentes, procedimento este similar ao encontrado nos currículos das escolas primárias e secundárias¹⁶⁶. O alinhamento das práticas professorais, realizado entre os diversos níveis de preparação para o a futura profissão,

¹⁶⁶ Vide Capítulo 3 desta Tese.

poderia simbolizar um processo comum dentro do ambiente de ensino superior. Chartier (1992, p. 34), creditava tal circunstância à modelagem de um “hábito mental” dos professores¹⁶⁷, onde a inculcação no processo formativo poderia resultar no distanciamento da prática do futebol nas escolas, direcionando intuitivamente os futuros Educadores Físicos para, preferencialmente, ofertarem outras modalidades desportivas coletivas, como o voleibol, o basquetebol e o handebol.

Com o fortalecimento da Divisão de Educação Física, ocorrido na metade da década de 1950, o controle sobre os estabelecimento de ensino superior ficaria mais rigoroso. A Portaria N° 287, de 22 de dezembro de 1955, do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, baixaria instruções para regular a elaboração dos relatórios sobre as atividades das Escolas de Educação Física, aumentando os instrumentos de controle para alinhamento da teoria curricular com a prática nos espaços de Educação Física escolar.

Em 1958, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo seria reconhecida regionalmente como de nível superior, integrando o Sistema Estadual por força da Lei N° 5.101, de 30 de dezembro daquele ano. Com a apresentação de um currículo com formação amplamente diversificada, aquela Instituição enfatizaria as práticas desportivas individuais e coletivas, conforme sustentou o artigo 2° do referido dispositivo:

Artigo 2.º - O ensino nos cursos mantidos pelo instituto a que se refere a presente lei compreenderá o desenvolvimento dos programas das seguintes cadeiras:

I - Anatomia e Fisiologia Aplicadas

II - Cinesologia

III - Biometria, Biotipologia e Bioestatística (sic) Aplicadas

IV - Fisioterapia Aplicada

V - Traumatologia e Socorros de Urgência

VI - Higiene Aplicada

VII - História e Organização da Educação Física e dos Desportos

VIII - Metodologia da Educação Física e dos Desportos

IX - Psicologia Aplicada

X – Danças

XI - Desportos Aquáticos e Náuticos

---

¹⁶⁷ “(...) **os hábitos mentais remetem para as suas condições de inculcação**, portanto para as «forças criadoras de hábitos» (habit-forming forces) — por **exemplo, a instituição escolar nas suas diferentes modalidades — próprias de cada grupo**. E lhe então possível compreender, na unidade da sua produção, **as homologias de estrutura existentes entre vários «produtos» intelectuais de um dado meio**, e também pensar os distanciamentos entre os grupos como diferenças entre sistemas de percepção e de apreciação, remetendo eles próprios para diferenças nos modos de formação (CHARTIER, 1992, p. 34, grifo nosso).

- XII - Desportos Terrestres Coletivos (1.ª Secção)**
- XIII - Desportos Terrestres Coletivos (2.ª Secção)**
- XIV - Desportos Terrestres Individuais de Campo (1.ª Secção)**
- XV - Desportos Terrestres Individuais de Pista (2.ª Secção)**
- XVI - Desportos de Ataque e Defesa (1.ª Secção)**
- XVII - Desportos de Ataque e Defesa (2.ª Secção)**
- XVIII - Educação Física Infantil**
- XIX - Educação Física Geral Feminina**
- XX - Educação Física Geral Masculina**
- XXI - Jogos e Desportos Recreativos**
- XXII - Metabologia Aplicada (grifo nosso).**

No amplo espectro de preparação universitária, a especialização esportiva por modalidades (individuais e coletivas), sexo (masculino e feminino) e áreas (aquática, náutica, campo e pista) já demonstrariam a especificidade das práticas desportivas já alcançada no Nacional Desenvolvimentismo, estrutura diversa da formação normalista, ainda em equilíbrio com o ensino de ginástica/calistenia.

O ano de 1958 também seria relevante, no Estado de São Paulo, pela complementação de políticas públicas de controle na gestão da Educação Física, notadamente para aquela desenvolvida nas Escolas. O Decreto Nº 33.340, de 5 de agosto, determinaria o funcionamento de Delegacias Regionais de Educação Física e Esportes, no interior do Estado de São Paulo, autorizando a abertura de unidades em 12 regiões, conforme disposto no artigo 1º deste diploma legal:

Artigo 1.º - Ficam autorizadas a funcionar, no interior do Estado, Delegacias Regionais de Educação Física e Esportes subordinados ao Departamento de Educação Física e Esportes, da Secretaria do Governo (sic) com sede nas seguintes cidades: **Araraquara, Assis, Bauru, Bebedouro, Birigui, Botucatu, Campinas, Franca, Guaratinguetá, Jundiaí, Marília, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, São José dos Campos, São José do Rio Pardo, São José do Rio Preto e Sorocaba** (grifo nosso).

Embora o funcionamento desta pasta subordinada à Secretaria do Governo se desarticulasse com o antigo expediente, onde o gerenciamento estratégico da Educação Física estaria à cargo da pasta executiva do Interior¹⁶⁸, a criação de centros de controle da área disseminados por todo o Estado simbolizaria certo interesse do Poder Executivo em controlar e manter o profissional na área de Educação Física fixado num mercado de trabalho regionalizado. Entretanto, em virtude da múltipla diversidade de áreas que, na época, caracterizaria a própria atuação do Educador Físico (exemplo: Fisioterapia), o campo escolar não teria uma importância destacada nessas Delegacias Regionais. Em

---

¹⁶⁸ Vide subcapítulo 4.1 desta Tese.

trecho de artigo da coletânea *Por uma política na formação do magistério* (INEP), Diana Couto Pinto (2008) remontou, sinteticamente, as principais campanhas realizadas nas escolas públicas entre 1956 e 1960, com brevíssimo destaque para a Educação Física apenas no ensino secundário:

O Relatório Quinquenal (sic) do MEC (1956-1960) exhibe uma profusão de campanhas em curso no período. No âmbito do ensino primário, figuram as campanhas de **Construção e Equipamentos Escolares**; de erradicação do Analfabetismo; de Educação de Adolescentes e Adultos ao lado das Campanhas Nacionais de Educação Rural e de Merenda Escolar. **No âmbito do ensino secundário**, a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos é a que mais se destaca entre as demais destinadas à educação de cegos; **à assistência aos estudantes e à educação física**. No ensino superior, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior já aponta as bases sobre as quais se daria o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil (PINTO, 2008, p. 169, grifo nosso).

Conforme visto em dados sucintos desse Relatório Quinquenal (1956 – 1960) foi evidenciada em campanha específica junto ao ensino secundário, justamente pelo fato da disciplina não possuir o caráter de obrigatoriedade para esse público estudantil. Destaca-se o fato de não existir um estímulo para a profusão dessa área no ensino de nível superior onde, também, a Educação Física não seria prática coercitiva para os estudante de nível superior. Quanto ao ensino primário, a própria construção de prédios se constituiria numa prioridade, em virtude da necessidade de abertura de vagas nessa modalidade de ensino, suficientes para compor a grande quantidade de crianças que, segundo os dados já apresentados nesta Tese, aumentavam exponencialmente durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Em 1959, a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura normatizou a necessidade de atividades relacionadas aos treinos esportivos práticos nas Faculdades de Educação Física, permitindo a padronização e nivelamento na pedagogia de ensino das modalidades. A Portaria N° 170, de 1 de outubro daquele ano, aprovou a realização de instruções mínimas sobre treinamento esportivo nos cursos universitários, bem como a necessidade de instruções mínimas para a realização de estudos e debates sobre Treinamento Desportivo, em prosseguimento do Estágio Preparatório, realizados no momento imediatamente anterior á formatura e disponibilização desses futuros profissionais para o mercado de trabalho.

Em 1960, Alberto Latorre de Faria, num trabalho apresentado no Congresso Luso Brasileiro de Educação Física, apresentaria argumentos para sustentar a defesa da formação exclusiva do professor de Educação Física nas Universidades, propondo a

eliminação dos Cursos Normalistas, distinguindo a formação “profissional” do nível superior em relação ao ato mero “ofício” praticado pela preparação normalista. Como argumentação especial, apresentaria o fato de que os defensores dos formados pelo Curso Normal, sem vestibular, minimizariam a verdadeira importância do Educador Físico, bem como a necessidade de aplicação de um currículo com melhor organização:

Refiro-me, especialmente, às que se obstina em **negar autoridade aos professores (sic) de educação física para resolverem seus próprios problemas e dirigirem suas demais atividades** – quer por desconhecimento dos estudos que se realizam nas escolas mais bem organizadas (as universitárias) quer por julgamento apressado, fruto de contactos (sic) eventuais com elementos de classe especializada, despreparadas mas atuantes – fenômeno que se observa em todas as profissões. (FARIA, 1960, p. 4, grifo nosso).

Apenas em 1961, com a edição da Lei Nº 6.067, de 25 de maio, o ingresso para a docência secundária e normalista passaria, efetivamente, a exigir, em âmbito nacional, o diploma ou certificado de conclusão de curso de professores, expedido por Escola de Educação Física com reconhecimento pelo Ministério de Educação e Cultura, completando o círculo evolutivo de pré-qualificação para o curso universitário na área¹⁶⁹:

Artigo 4.º - Além dos documentos constantes do Artigo 2.º, exigem-se ainda:

II - dos candidatos ao cargo de **professor de Educação Física, diploma ou certificado de conclusão de curso de professores (sic), expedido por Escola de Educação Física, oficial ou reconhecida** (grifo nosso).

Quanto à formação universitária coligada ao gênero cabe analisar que as atividades de natureza desportiva ainda seriam realizadas separadamente em nível superior. Tanto na fase teórica e, sobretudo, na fase prática do processo de ensino de determinada modalidade, tal estratégia pedagógica espelhada nos currículos de formação em nível superior reforçaria uma divisão oriunda de um processo de massificação da Educação Física, presente desde a criação e o início da expansão da área pelos métodos de ginástica e calistenia¹⁷⁰.

Tal separação, intensificada na própria disseminação do MDG na década de 1950, encontraria fecundo espaço na formação universitária, onde o ensino das práticas

¹⁶⁹ A seleção para os cursos superiores de Educação Física evoluiria da mera exigência de ensino primário, ou especialização docente (final da década de 1930) para um exame seletivo tendo, como pré-requisito, a formação normalista com especialização em Educação Física (início da década de 1960), conforme apresentado no capítulo 4 desta Tese.

¹⁷⁰ Vide capítulo 2 desta Tese.

desportivas já era suficientemente especializado para manter e reforçar tal cisão¹⁷¹, especificamente no tocante ao ensino teórico das práticas desportivas através de exercícios repetitivos, para determinado trabalho motor, necessitando um conhecimento mínimo da fisiologia exigida para tal atividade física dentro de um contexto de rendimento esportivo.

A imagem a seguir ilustra uma aula de voleibol para discentes do Curso de Graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1961. Nota-se que, durante a fase prática, há uma separação entre homens e mulheres, embora as atividades fossem visualmente semelhantes (toque de bola para aquecimento):

Figura 53 – Aula de Voleibol na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: UFRGS¹⁷²

---

¹⁷¹ Para análise do currículo de formação em nível superior aplicado no Brasil, vide subcapítulo 4.2 desta Tese.

¹⁷² Imagem cedida Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 15 mar 2018.

Quanto a produção bibliográfica em nível superior na área de Educação Física, Inezil Penna Marinho, um dos mais respeitados professores na área de História da Educação Física, lançou sua obra fundamental durante o Nacional Desenvolvimentismo¹⁷³. O referido autor se destacou por concitar seus estudantes, durante o retro citado período, para analisarem o conteúdo e seu livro sob uma óptica mais crítica e reflexiva, correlacionando outras experiências para produzirem elementos interpretativos:

O importante no estudo da história, não é a memorização de fatos e datas, não é a fixação daquilo que os compêndios formalizaram e, algumas vezes, até padronizaram. Como professor de história desejo suscitar em meus alunos o interesse que o leve à investigação dos fatos, ao aproveitamento das experiências por outros povos, a interpretação consciente dos dados oferecidos à sua razão (MARINHO, 1958, p.143, grifo nosso).

Naturalmente, a “inculcação” sobre próprio autoconhecimento dos professores, de sua identificação dentro do campo escolar e, sobretudo, na identificação de seu papel dentro do aspecto de escolarização, sofreu decisivo impacto nesta perceptível perda de prestígio da disciplina de Educação Física escolar. Certamente, o professor de Educação Física, seja normalista ou de nível superior, seria disponibilizado a um mercado de trabalho detentor deste paradigma, que persiste no campo dessa área até a contemporaneidade.

---

¹⁷³. MARINHO, Inezil Penna. História da Educação Física e dos Desportos no Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952/1953.

5. As Escolas e a Educação Física escolar: a transição da área livre para as quadras durante o Nacional Desenvolvimentismo

O conhecimento acerca do currículo escolar e sua dinâmica no processo de ensino aprendizagem não podem ser considerados como os únicos elementos hábeis para contextualizar a dinâmica e a relevância de uma disciplina, sob o ponto de vista história no campo escolar. O entendimento sobre o “*modus operandi*” de uma matéria compõem uma avaliação sistêmica de todos seus componentes, onde suas tessituras terão a capacidade de interferir, direta ou indiretamente, no processo de ensino e aprendizagem, conforme ensina André Chervel (1990):

Terceiro e último problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, **a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência**, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, **nada disso se passa no quadro das disciplinas**. Não, certamente, que não haja aí um objetivo. Simplesmente, constata-se que, entre **a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão**. Questão: **como as disciplinas funcionam?** De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos, a “formação” desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou, mais simplesmente, quais são os resultados do ensino? (CHERVEL, 1990, p. 184, grifo nosso).

Conforme aduz esse autor, não bastaria estudar uma disciplina mediante mera análise do seu conteúdo curricular e de suas práticas pedagógicas decorrentes. O funcionamento da disciplina suplantaria seu aspecto teórico, sendo influenciado por diversos fatores externos. Especificamente quanto à Educação Física escolar, o “*locus*” de realização determinaria o tipo de atividade física que poderia ser praticada: espaços abertos (ginástica/calistenia) e quadras/ginásios (esportes). A análise quantitativa e qualitativa dos documentos referentes à construção desses espaços poderia contribuir na reflexão sobre a convivência entre as citadas práticas escolares dessa disciplina durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Após transpor o século XIX com escolas improvisadas, a Educação brasileira adentraria ao século XX com um novo conceito de espaços de aprendizado: as chamadas escolas monumento. Tais modelos extrapolariam a mera funcionalidade como justificativa para a concepção de um espaço, sendo consideradas, à época, verdadeiras exteriorizações materiais do poder exercidos pelo próprio Estado. Dessa forma, deveriam simbolizar todos os atributos desejados pela administração governamental à

época, segundo reflexões de Silvia Ferreira Santos Wolff, em sua Dissertação *Espaço e educação* (1992):

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia **divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações** (...) Um dos atributos que resultam desta **busca é a monumentalidade**, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental (WOLFF, 1992, p. 48, grifo nosso).

A imponentia dos prédios escolares do início do século XX, com construções arquitetonicamente planejadas, sem deixar de pensar na eficiência e eficácia no processo de formação escolar, justificar-se-ia pela necessidade dos próprios dirigentes educacionais da incipiente República que, através destas construções, demonstrariam fisicamente a imagem de uma “grandiosidade” da nova e incipiente nação brasileira. Na visão de Marta Chagas de Carvalho (1989), tais espaços “deviam se dar a ver”:

Para fazer ver, **às escolas deviam se dar a ver.** Daí os **edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados**, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo dia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna (CARVALHO, 1989, p. 25, grifo nosso).

Rosa de Fátima Souza (1998) justificaria a premente construção de grupos escolares no início do século XX, teorizando a influência da educação na formação do futuro cidadão. Neste contexto, os espaços de formação primária possuiria uma importância ainda maior, já que refletiria os princípios do futuro brasileiro republicano. Para tanto, premente seria necessidade de construção de novos espaços, compatíveis com os anseios dos políticos em formar a chamada “nova Nação”:

A implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Os republicanos mitificavam o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas **a regeneração da Nação.** **A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos.** Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, **solenizá-los** (SOUZA, 1998, p. 16, grifo nosso).

Ressalta-se, também, a necessidade de “solenizar” o espaço escolar, ou seja, transformá-lo numa ambiente de reverência e culto, ideologia essa intensificada durante o Estado Novo e, como expressivo destaque, durante o Nacional Desenvolvimentismo, com a possibilidade de expansão dos modelos de Escola-Parque para todo o Brasil.

Um dos primeiros símbolos arquitetônicos escolares foi a antiga Escola Normal de São Paulo, batizada posteriormente de Caetano de Campos, homenageando seu primeiro diretor. Projetada por Ramos de Azevedo, transformou-se num marco monumental para o Centro de São Paulo desde sua inauguração, em 1846:

Figura 54 - Fachada da Escola Normal de São Paulo em 1894:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁷⁴

A Escola Caetano de Campos se destacaria como um verdadeiro “templo do ensino” já que, na época de sua inauguração, não havia uma política pública de construção de grupos escolares solidificada, como visto, décadas mais tarde, com a proliferação do regime republicano durante o início do século XX. Destacava-se, nesse prédio em específico, a estrutura e a divisão em blocos de construção, segmentado conforme tipo de formação (primária, secundária ou normalista) e, sobretudo, quanto ao gênero já que, durante os anos iniciais de funcionamento, os homens estudariam nas salas da ala direita e as mulheres nas salas da ala esquerda, inclusive, com secção e

---

¹⁷⁴Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

fracionamento de horários de intervalo, impedindo o contato entre meninos e meninas durante todo o período letivo:

Figura 55 - Planta baixa da Escola Normal de São Paulo em 1894:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁷⁵

O final do século XIX, bem como o início do XX, caracterizado (conforme visto) pela construção apoteótica e monumental dos prédios públicos, na verdade, espelharia uma tendência de natureza mundial, valorizando a beleza no tocante à plasticidade vívida e à beleza arquitetônica. O arquiteto inglês Bradley Olsen assim classifica as construções denominadas de “monumentos públicos”:

O **monumento público**, o monumento que se dirige a todos, que pertence à nação deve satisfazer o sentimento geral, nacional de beleza. **A beleza de um monumento público deveria ser uma emanção deslumbrante e direta do gênio vivo da sociedade, uma profissão de fé estética da raça** (OLSEN, 1986, p. 91, grifo nosso).

Tal modelagem reforçaria o caráter solene do espaço escolar. No trecho acima, a reiteração da palavra “beleza” intensifica a impressão de que o padrão de construção

¹⁷⁵Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr. 2018.

escolar estaria atrelado, analogicamente, à edificação de verdadeiros “templos”. A “profissão de fé estética da raça” justifica a comparação e reforça o processo, ainda incipiente, de criação de um estereótipo do que seria o povo brasileiro na era republicana.

Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal, no artigo *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*, elevam a simbologia da construção das “Escolas Monumento” à uma verdadeira representação do próprio regime republicano, em fase de sedimentação após quase 400 anos de colônia e império:

Os grupos escolares, concebidos e construídos como **verdadeiros templos do saber** encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, **de projetos político-educativos**, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. **Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial**, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmava uma pátria ordeira e progressista (FILHO & VIDAL, 2000, p. 25, grifo nosso)

Entender o modelo utilizado na construção dos chamados Grupos Escolar, entre o final do século XIX e década de 1920 contribui para a análise deste espaço na formação das crianças e adolescentes deste período. Ester Buffa e Gerson de Almeida Pinto (2002, p. 18), relatam algumas práticas escolares que, dentro desse ambiente, carregam uma representação do que constituía e o que idealizava a sociedade brasileira daquele período, apresentando a arquitetura de um prédio modelo da época com práticas escolares e sociais:

(...) **fachada grandiosa**, hall de entrada primoroso, escadaria, duas alas, uma para meninos, outra para meninas, eixo simétrico, pátio interno com materiais nobres (...), professoras competentes, diretor severo, exames escritos e orais (...), **festas cívicas, hino nacional, hasteamento de bandeiras** e declamação de poesias (BUFFA & PINTO, 2002, p. 18, grifo nosso).

Na década de 1930, com a edição do Código da Educação (Decreto Nº 5.884, de 21 de abril de 1933), o Estado de São Paulo destacaria a importância arquitetônica e funcional na construção de espaços apropriados para as Escolas, criando um Serviço de Prédios e Instalações, considerando preceitos de saúde e higienismo na construção e manutenção destes locais, sinalizando um movimento político de modificação da metodologia “monumental” de fomento de espaços escolares:

CAPITULO I

Do Serviço de Prédios e Instalações Escolares

Art. 32 - O Serviço de Prédios e Instalações Escolares tem por fim propagar a nova política das construções escolares, ampliando em todas as camadas sociais a consciência da necessidade de cada escola possuir instalações próprias e dar a cada prédio **as condições higienico-pedagógicas que façam dele centro de saúde** e alegria, ambiente de educação estética e fator de nacionalização. (SÃO PAULO, 1933, grifo nosso).

Embora os espaços escolares adquirissem condição de verdadeiros “templo do ensino” desde o início do século XX, os lugares que seriam destinados à prática de Educação Física não possuiriam a mesma relevância. Ao contrário, haveria uma premente necessidade de construção desses locais, bem como a aquisição de equipamentos para as práticas condizentes à época (ginástica/calistenia). Enéas Silva, no artigo *Playground*, publicado em 1936, analisaria as Escolas do Rio de Janeiro como deficitárias no tocante á espaços e equipamentos para a prática de recreação e atividades físicas durante a década de 1930, justificando o desenvolvimento de um a política pública regional de fomento desses espaços fora do ambiente escolar, os chamados “Parques-Ecolares”:

Decorrentes da valorização extraordinária dos terrenos em determinados bairros do Distrito Federal, surgiram, na execução do programa de construções escolares da atual administração, **dificuldades de ordem técnica e econômica para se dotarem todos os prédios escolares recém construídos de campos de recreação e educação física** em proporções adequadas às respectivas capacidades. Daí a criação dos Parques-Ecolares (SILVA, 1936, p. 15, grifo nosso).

Além de espaços compatíveis, a prática de educação física escolar no início do século XX, período caracterizados pelas escolas ginásticas, entraria numa fase de valorização da formação dos técnicos e professores, em detrimento ao próprio emparelhamento dessa prática com materiais auxiliares à ginástica/calistenia (como bastões e bolas para atividades de aquecimento e alongamento), com bem pontuou Irwing Fisher, em livro publicado em 1934:

Antigamente, dava-se valor ao equipamento e aos materiais a empregar. Agora, aos indivíduos que com eles serão beneficiados. A idade moderna precisa de homens efficientes e optmistas (sic). A nova educação physica dará, por isso, grande **importancia á hygiene**. Ensinará o homem a viver da melhor maneira possível. **Fará com que cada um dos seus hábitos physicos contribua para o aumento da sua efficacia** (sic) e não para sua diminuição (FISHER, 1934, p. 14, grifo nosso).

Com esse breve cenário, do final do século XIX ao término do Estado Novo, seria arquitetada uma perspectiva onde a evolução dos modelos de construção escolar

contemplaria “*in tesis*” as necessidade vinculadas aos tipos de espaços destinados á prática de Educação Física e recreação no campo escolar, enfatizando a formação de professores escolares na área em detrimento á aquisição de materiais, situação esta que teria certa inversão em virtude da crescente disseminação do Método Desportivo Generalizado, detentor de uma maior dependência á estrutura física (quadras) e materiais de apoio e suporte (redes, tabelas, etc.) em relação aos Métodos Europeus ginásticos.

5.1 Escolas Monumento x Escolas Funcionalistas: os conflitos da modelagem escolar no Nacional Desenvolvimentismo e os reflexos para os espaços de Educação Física escolar

A área destinada às práticas de atividades físicas, de forma gradativa, evoluiu conforme o predomínio da metodologia de aplicação curricular culminando, na contemporaneidade, com a concepção dos atuais ginásios poliesportivos, constituindo-se como equipamentos próprios e específicos, com certa exclusividade, para a matéria de Educação Física escolar, além de local propício para treinamentos, solenidades e eventos escolares.

No caso específico da disciplina de Educação Física escolar, o espaço destinado á prática de atividades físicas, do início do processo de escolarização até meados do Estado Novo, era resultado de uma adaptação das próprias características presentes nos prédios escolares. Nas escolas monumentalistas, o chamado “espaço de recreio” era utilizado como área livre para a prática dos métodos ginásticos, já que a dependência de equipamentos e aparatos específicos era diminuta em relação aos esportes.

A construção de quadras escolares iniciou no início do século XX, intensificando-se a partir do Nacional Desenvolvimentismo, sobretudo, pelo incentivo daqueles que disseminavam o Método Desportivo Generalizado. Entre eles, Auguste Listello que, em 1955, que divulgou um esboço do que seria um conjunto de equipamentos adequados para o processo de aprendizado de múltiplas modalidades esportivas individuais e coletivas:

Figura 56 – Desenho Esquemático de um Ginásio Esportivo Escolar (1955):

Fonte: Listello (1973, p. 37).

Tal uma planta “baixa” do que seria o esboço de um ginásio esportivo dentro dos padrões estabelecidos para o Estado Novo, considerando as divisões necessárias, também, para a prática de recreação. Nota-se o desenvolvimento, no esboço físico, de algumas características do MDG como, por exemplo, o aproveitamento do espaço para a construção de inúmeras quadras, todas com características poliesportivas (pinturas coloridas de delimitações espaciais onde, no mesmo espaço, poderia se praticar futebol, basquetebol, voleibol e handebol, os 2 principais esportes coletivos para a Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo), além da disponibilidade de vestiários, arquibancadas e acomodações, garantindo a autonomia e a independência física da disciplina em relação aos demais ambientes escolares:

Nesse sentido, a análise dos espaços para a prática de atividades físicas e esportivas estaria contextualizado com as características típicas das construções escolares, bem como dos respectivos documentos produzidos que, em análise, constituiriam a visualização da identidade formada à época dos fatos, perpassando pela compreensão e entendimento da própria evolução física desses espaços.

A necessária expansão do ensino primário, objetivando atender a já citada crescente demanda por vagas escolares¹⁷⁶, classificaria essa fase de ensino como prioritária para os gestores educacionais da época. Nesse sentido, o estabelecimento de modelagens de prédios escolares, desde o Estado Novo até a Ditadura Militar, sofria influência de tal pensamento estratégico.

A importância do citado período de formação escolar ainda seria incrementado com justificativas de natureza ideológica, já que o ensino primário foi priorizado no projeto de “regeneração” do povo brasileiro, justificando a proliferação da já citada “cultura física”, paradigma já estimulado, outrora, por Rui Barbosa no início do processo de reconhecimento da Educação Física como disciplina escolar¹⁷⁷. A “inculcação” da formação de uma rotina que permitiria a prática cotidiana de atividades físicas pelas crianças e adolescentes, superando as divisas físicas das escolas, seria um dos elementos que contribuiria para a formação de uma ideologia que, segundo Philippe Perrenoud (1995) poderia ser classificada como “ofício do aluno”¹⁷⁸.

Embora a fase “monumental”¹⁷⁹ das construções escolares marcasse arquitetonicamente os prédios, as unidades construídas não constituíram um marco significativo sob o aspecto exclusivamente quantitativo, frente ao grande número de unidades já existentes. Segundo levantamento realizado pela FDE em 1991, dos quase 6 mil prédios existentes, apenas cerca de 170 se apresentariam com o modelo

¹⁷⁶ Vide subcapítulo 3.1 desta Tese.

¹⁷⁷ **“Quanto ao sexo masculino, porém, a vossa comissão teve que ir mais longe, acrescentando à ginástica os exercícios militares.** Ninguém nutre menos a tendência de militarização e de guerra do que nós. Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril. (...) Não há, portanto, reforma possível, sem uma revolução implacável contra esse passado. É o que iniciamos, **reconhecendo à cultura física o seu valor, admitindo a ginástica no plano escolar, não como passatempo facultativo, mas como lição obrigatória**, e, por uma razão fisiológica das mais evidentes” (BARBOSA, 1947, p. 91 e 386, grifo nosso).

¹⁷⁸ “Idealmente, **o ofício de aluno incita-os a trabalhar para aprenderem.** Na realidade, pede-se também às **crianças e adolescentes que trabalhem para estarem ocupados**, para transformarem textos, exercícios, problemas verificáveis, para serem avaliados, para contribuírem para o bom funcionamento didático (sic), para tranquilizarem professores e pais. **Convidamo-los a seguir rotinas e regras** que visam otimizar (sic) as aprendizagens e o desenvolvimento intelectual, mas, às vezes, mais prosaicamente, impomos-lhes a manutenção do silêncio, da ordem e da disciplina, para se facilitar a coexistência pacífica dentro de um espaço fechado, para assegurar o cumprimento dos programas, a melhor utilização dos recursos, a autoridade do professor” (PERRENOUD, 1995, p. 12, grifo nosso).

¹⁷⁹ Esse período, delimitado entre 1890 e 1920, marcou a presença de engenheiros e arquitetos de renome nas construções de grupos escolares. Entre eles, notabiliza-se a figura de Ramos de Azevedo, que emprestou seu notório reconhecimento à época, segundo Corrêa, Neves e Mello (1991, p. 5 a 8): “(...)nas plantas da Escola Modelo da Luz (1893), Escola Modelo Preliminar e Complementar de Piratininga (1895), Grupo Escolar do Braz (1895), Grupos Escolares da Avenida Paulista, Vila Mariana, Perdizes e Bom Retiro (1917); além das Escolas Normais da Capital (1890) e Itapetininga (1895).”

arquitetônico que marcou o início do século XX. Arquitetonicamente pujantes, os prédios ainda guardariam uma simetria arquitetônica que privilegiaria a separação dentre meninos e meninas nas atividades estudantis, como visto na imagem da planta “baixa” da Escola Caetano de Campos.

A fase de construção das “escolas monumento” também representaria a inserção de espaços para a prática da ginástica, com o intuito de formação higiênica e sanitária dos estudantes. Mesmo sem possuir o caráter de exclusividade (marca comum nos atuais modelos poliesportivos de construções em ambiente escolar), os “galpões” existentes teriam, de forma geral, o espaço suficiente para a prática de ginástica/calistenia, já no final do século XIX:

Os dispositivos do Código Sanitário de 1894 foram determinantes de algumas características comuns aos prédios escolares. Nos fundos e nas laterais dos terrenos, dependendo do formato do lote, eram **construídos galpões destinados aos exercícios de ginástica**, e que se ligavam ao prédio principal por meio de passadiços cobertos (CORRÊA et al, 1991, p. 07, grifo nosso).

Com a influência dos pensamentos *escolanovistas*, a década de trinta foi marcada pela diminuição das construções escolares apoteóticas. Influenciado pelo pensamento sistêmico e pedagógico da Associação Brasileira da Educação, com forte interferência de Anísio Teixeira, a política pública de construção dos prédios escolares passou a adotar o conceito de funcionalidade: o ambiente adaptado para a eficácia, eficiência e efetividade do processo de ensino e aprendizagem:

Nos anos 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, uma nova política de edificações escolares se desenhava. Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, e Almeida Júnior, em São Paulo, em 1936, **apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais econômicos e simples.** Nesse mesmo período, em 1934, a Associação Brasileira de Educação organizava a primeira exposição sobre arquitetura escolar. **A padronização das plantas passava também a atingir as fachadas. A arquitetura funcionalista oferecia modelos ampliáveis de escolas-padrão.** O diálogo com os preceitos escolanovistas era revitalizado (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 29, grifo nosso).

A construção das “Escolas Monumento” ainda persistiria até o início da segunda metade do século XX, quando a necessidade de multiplicação dos espaços escolares passaria a exigir construções mais práticas, objetivas e replicáveis, modelagem essa denominada por Luciano Mendes de Faria Filho & Diana Gonçalves Vidal (2000) como “Escolas Funcionalistas”:

As crescentes simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para a cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente sobretudo nos anos 50 e 60, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, **a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente,** com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 31, grifo nosso).

Alinhado com alguns princípios nacionais desenvolvimentistas, os autores anteriores destacam termos como “rapidez” e “eficiência” para caracterizar a modelagem funcionalista de escolas, termos esses que simbolizariam marcas políticas típicas da época, como o marketing institucional “50 anos e 5”, utilizado por Juscelino Kubitschek durante a corrida eleitoral de 1954 (SKIDMORE, 2007, p. 147).

Embora a marca política direcionasse à praticidade e eficiência nas construções de escolas, o Nacional Desenvolvimentismo também seria marcado por outra constatação: a precarização dos espaços escolares, resultado de sua expansão sem o desejado controle de padrão e qualidade. Além disso, analisando os dados estatísticos educacionais, sedimentados a partir do Estado Novo¹⁸⁰, percebe-se que o acelerado aumento na entrega de prédios não acompanharia a necessidade crescente de abertura de vagas, sempre em situação deficitária. Na publicação *Novos prédios escolares* do INEP (1949), o então Ministro de Educação e Saúde assim diagnosticaria a situação:

Os prédios que se contam na rede, em número muito inferior ao necessário, carecem de acomodações apropriadas e não apresentam, em sua maioria, os requisitos essenciais para o funcionamento de uma escola pública (...) A grande maioria podemos dizer dessas escolas são instaladas em porões ou salas, em casas muitas vezes destinadas a precárias residências familiares, ou então construídas para fins outros, muito diversos e sempre inadequáveis. (p. 5 e 6, grifo nosso).

Os primeiros anos do Nacional Desenvolvimentismo evidenciaram a necessidade de fomento de políticas públicas concretas rumo à despolarização na

---

¹⁸⁰ Para Natália Lacerda Gil (2012), a produção de dados quantitativos e estatísticos começou a se consolidar no Brasil a partir da década de 1930, em virtude de duas razões primordiais: “Alguns se empenham, primordialmente, – enquanto expõem, comentam, analisam, explicam, manuseiam os dados quantitativos do ensino brasileiro – em **legitimar a própria estatística**, afirmando sua importância, ressaltando sua necessidade e mencionando a autoridade daqueles que a produziam e a examinavam. Outros se preocupam em **ressaltar a utilidade das estatísticas na condução da política educacional do país** e, efetivamente, as utilizam na construção da argumentação em defesa das medidas administrativas consideradas as mais acertadas” (GIL, 2012, p. 512, grifo nosso).

construção de espaços escolares, atendendo á atratividade dos eixos das metrópoles do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Além disso, a padronização de construções deveriam seguir as exigências do próprio MES, garantindo o investimento necessário para que as redes públicas adotassem um modelo escolar suscetível de ser padronizado e replicado em seu território.

A arquitetura escolar também passaria a ser concebida como um espaço de convivência, agregando as características do ambiente para o incentivo das práticas pedagógicas específicas para aquele lugar, estimulando o processo de ensino e aprendizagem. Anísio Teixeira, ao comentar sobre os Centros Educacionais construídos durante sua gestão no INEP, sobretudo, entre 1956 e 1960, relatou a necessidade de comunicação destes espaços com a realidade cotidiana, potencializando as oportunidades de aquisição de conhecimentos:

(...) já não se trata de escolas e salas de aula, mas de **todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão” e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo.** A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, **do “clube” de esportes e de recreio**, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p. 197, grifo nosso).

Nesse trecho, Anísio Teixeira destacou a necessidade dos espaços escolares se transformarem com construções já inseridas no contexto da sociedade contemporânea brasileira. Nesse contexto, os chamados “clubes de esporte e de recreios” seriam as bases figurativas para a adaptação dos locais destinados à Educação Física escolar, inclusive, fora dos espaços escolares.

Considerando todos os elementos apresentados e analisando os dados estatísticos relacionados ao número de escolas, o Nacional Desenvolvimentismo impactaria num incremento de prédios escolares. Conforme imagem abaixo, extraída do *Anuário Estatístico do Brasil*, publicado pelo IBGE, em 1945 havia 44.024 unidades escolares. Já em 1949, o país já contabilizaria 72.128 prédios, ou seja, 28.104 prédios escolares foram entregues entre os dois lapsos temporais indicados, um crescimento de quase 60 % em apenas 4 anos, números esse justificados pela majoritária adoção dos modelos funcionalistas que, além de mais “rápidos” e “eficientes”, também seriam menos dispendiosos, sobretudo, nos valores financeiros relacionados ao projeto arquitetônico que envolvia a construção das escolas “monumento”:

Figura 57 – Unidades Escolares brasileiras entre 1945 e 1949:

406

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL

EDUCAÇÃO**II — ENSINO PRIMÁRIO GERAL (Comum e supletivo)****1. SINOPSE PRELIMINAR — 1945/49****a) Resultados gerais do Brasil**

ESPECIFICAÇÃO	Anos	ENSINO					
		Pré-primário		Fundamental		Complementar (pré-vocacional e vocacional)	Total
		Maternal	Infantil	Comum	Supletivo (1)		
Unidades escolares.....	1945	21	1 073	39 331	1 810	1 789	44 024
	1946	24	1 096	41 366	2 046	1 783	46 315
	1947	27	1 117	43 499	11 945	1 914	58 502
	1948	30	1 183	47 480	15 527	2 421	66 641
	1949	37	1 246	52 077	15 945	2 823	72 128

Fonte: Anuário Estatístico do IBGE (1950, p. 406).

Representante destacado desse crescimento das unidades escolares, o Estado de São Paulo dominaria, sob o aspecto quantitativo, o ambiente educacional brasileiro, especificamente no tocante aos dados estatísticos, contando com mais de 20% das unidades escolares nacionais, onde quase 8 (oito) mil desses dispõem, de forma exclusiva ou compartilhada, de ensino primário:

(...) verifica-se que das 48 210 unidades de ensino de todas (sic) as categorias, existentes no Brasil em 1941, pertenciam ao Estado de São Paulo 9 392, ou 19,5%, enquanto a Capital paulista, com suas 1 736 unidades, contava 20%, ou seja, um quinto da totalidade de escolas localizadas em todas (sic) as capitais do país. No ensino primário, das 7 894 escolas existentes no Estado representavam 18% das que existiam em todo o Brasil, e as 1 035 da Capital bandeirante correspondiam a 17,5% do total existente nas metrópoles brasileiras (IBGE, 1947, p. 131, grifo nosso).

Embora o aumento na oferta de espaços sugerisse uma gradativa elevação na qualidade e disponibilidade de vagas, de forma geral tal perspectiva não seria atingida. Para Janice Teodoro da Silva (2006, p. 50), a falta de tais espaços ainda constituiria um diagnóstico da preocupante situação da Educação já no Regime Militar, especificamente na cidade de São Paulo, onde a falta de vagas e locais, inclusive, para a prática de Educação Física (quadras esportivas) ainda persistiria:

Para que estas palavras não soem apenas como metáfora, basta lembrar que em 1971, quando a cidade de São Paulo possuía mais de 6 milhões de habitantes, **o déficit de salas de aulas chegou a 4.500 em todo o Estado**. Muitas das escolas existentes funcionavam precariamente, comportando mais de 40 alunos por sala, oferecendo seus cursos em 4 períodos consecutivos, sem zeladoria, laboratórios ou **quadras esportivas**. A situação era tão crítica que na capital, **em 1971, apenas 40% das escolas possuíam quadras esportivas** (grifo nosso).

A formação em nível superior, especificamente a universitária, apresentaria em seu currículo a possibilidade de análise crítica do futuro docente acerca da necessidade de adaptação das aulas em relação à precariedade de espaços de Educação Física escolar disponíveis. A compreensão da urgência na adaptação do ambiente escolar para a prática de ginástica/calistenia ou esportes repercutiria na formação dos professores. No currículo de 1951 da ENEFD, na disciplina de Higiene Aplicada, o futuro docente aprenderia técnicas de análise do local para avaliar a possibilidade de aplicar as aulas de Educação Física escolar:

Higiene do Meio e dos Locais para as Atividades Físicas e Desportivas
13 – A escola. **Prédios e instalações indispensáveis para a educação física.**
15 – Ginásios e locais fechados. Estádios, campos, pistas e quadras.
Orientações higiênicas das instalações (ENEFD, 1951, p. 5, grifo nosso).

A partir da segunda metade da década de 1950, o Ministério da Educação intensificaria, ainda mais, a prioridade para construção de espaços escolares. Libânia Nacif Xavier, no artigo *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* ponderou que, na própria divulgação midiática do orçamento de 1955, uma boa parcela dos recursos estaria destinada para tal finalidade:

A ampliação da rede escolar figura como o imperativo número um da série de notícias que encontramos nos Jornais, no primeiro semestre de 1955. Os jornais anunciavam a liberação de recursos do MEC para, em convênio com os Estados, Territórios e o Distrito Federal, investir-se na construção de novas escolas, bem como na ampliação e reformas das escolas já existentes. Notícia veiculada no Correio da Manhã informava que, do total do orçamento do Plano Nacional de Ampliação e Melhoria do Ensino Primário, **70% dos recursos estavam destinados à construção e reforma de escolas**, distribuindo-se 25% para a alfabetização de adultos e os 5% restantes para a concessão de bolsas de estudo, formação e aperfeiçoamento de técnicos e especialistas de ensino primário e normal (XAVIER, 2000, p. 27, grifo nosso).

Entretanto, os problemas enfrentados pelos gestores políticos e educacionais entre 1946 e 1964 não minimiza a tentativa de valorização do espaço escolar. Cabe destacar que, durante o Nacional Desenvolvimentismo, o espaço escolar adquiriria uma relevância distinta em relação aos períodos anteriores, já que se iniciaria “*in tesis*”, um

processo de aquisição de responsabilidades outrora destinadas à família e a sociedade, exigindo um novo papel do Estado, tanto na área de formação, como no próprio espaço arquitetônico, como apontaria Anísio Teixeira em 1962:

(...) **a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente**, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, **oferecendo à criança oportunidades completas de vida**, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de **recreação e jogos**. Para essa escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um **novo programa e um novo professor** (TEIXEIRA, 1962, p. 21 e 33, grifo nosso).

O próprio Presidente do INEP, à época, enfatizaria que a necessária remodelagem da educação nacional deveria ocorrer de forma ampla e sistêmica, incorporando nesse processo as próprias construções de unidades escolares, onde as estruturas funcionalistas simbolizariam tais transformações estruturais, já que “(...) nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional, e nenhuma necessidade é mais urgente que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la”. (TEIXEIRA, 1953, p. 7).

A mudança na forma de arquitetura escolar, especificamente considerando seu aspecto quantitativo, ou seja, de ampliar a oferta de construção de prédios em larga escala, constituiria um problema já enfrentado durante o Estado Novo. O arquiteto Hélio Duarte, Chefe da equipe de arquitetura do Convênio Escolar, celebrado na década de 1930, já anteciparia a necessidade de análise da situação local para a projeção de espaços escolares, adaptando a modelagem dos prédios com as necessidades daquela localidade:

Por que não considerar em cada bairro – a escola, o grupo escolar, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades amigos de bairro, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa de suas populações? Nela com o aproveitamento integral do prédio, em rodízio de um farto número de horas, poderíamos, a par da educação ministrada à noite a adultos, recrear e educar um grande número de pessoas. **A escola passaria a ser um verdadeiro cadinho do amálgama da nossa heterogênea população. Reuniões de pais, pequenos bailes, cursos para as mães e noivas, pequenas palestras, cinema e teatro educativos, biblioteca, audições de música, teatro de bonecos e jogos.** Tudo aí poderia ser realizado. Forças centrípetas convergiriam para a escola e seriam as concorrentes da formação intelectual, social, e profissional dessas pequenas comunidades, onde depois de processadas passariam a ser as forças centrífugas - difusoras do conhecimento adquirido (SEGAWA, 1990, p. 131, grifo nosso).

Embora a racionalização na construção de espaços escolares tenha se iniciado na Era Vargas, notabilizou-se o Nacional Desenvolvimentismo não somente pela multiplicação de construções escolares, mas também, dos aparelhos e espaços destinados à prática da Educação Física escolar, permitindo que os professores desta disciplina ocupassem esses “novos lugares” para a oferta de aulas e atividades compatíveis com as necessidades locais.

Entretanto, uma divergência legislativa decorrente dessa premente necessidade de padronização do ambiente escolar estaria localizada nos entes federativos, já que tais unidades deveriam regulamentar as determinações federais para implantar os modelos funcionalistas propostos. No Estado de São Paulo, apenas após o período nacional desenvolvimentista os estabelecimentos de ensino seriam divididos e padronizados para a construção de estruturas pautadas na divisão serial e nas práticas didático-pedagógicas. Como exemplo, o Decreto Nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966, aprovaria as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal, classificando os espaços escolares numa lógica específica, de forma que cada prédio atendesse um determinado público estudantil:

CAPÍTULO 3.º

Dos tipos de estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal
Artigo 3.º -

§ 1.º - **Ginásio Estadual** é o estabelecimento de ensino que mantém o primeiro ciclo do **ensino secundário**.

§ 2.º - **Colégio Estadual** é o estabelecimento de ensino que mantém o **curso secundário completo** (primeiro e segundo ciclos).

§ 3.º - **Escola Normal e Ginásio Estadual** é o estabelecimento de ensino que mantém o **primeiro ciclo do ensino secundário e o curso colegial de formação de professores primários**.

§ 4.º - **Colégio e Escola Normal Estadual** é o estabelecimento de ensino que **mantém os dois ciclos do ensino secundário e o curso colegial de formação de professores primários**.

§ 5.º - **Instituto de Educação Estadual** é o estabelecimento de ensino destinado a manter, além do curso de formação de professores primários e de curso secundário, cursos de aperfeiçoamento, de administração escolar e de especialização, **abertos aos graduados em curso normal de grau colegial** (grifo nosso).

A implementação, na prática, de tais definições, relacionadas à estrutura dos ciclos de ensino, ainda constituíram importante lacuna nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal até a Ditadura Militar. A ausência de uma caracterização específica de um “público alvo” por tipo de escola, correlacionando-o à ambiência de um prédio, resultaria numa inversão da lógica na construção dos espaços escolares fixada no período das “Escolas Monumento”, qual seja, de atender primeiramente a necessidade

arquitetônica para, posteriormente, ajustar quais alunos seriam atingidos por aquele ambiente escolar. Embora o Nacional Desenvolvimentismo tenha iniciado o processo de inversão desta lógica com propostas específicas (por exemplo, através da concepção e disseminação dos modelos de escola-base), a resiliência desse paradigma ainda persistiria na gestão escolar pelos anos vindouros.

5.2 Os ginásios e as quadras no Nacional Desenvolvimentismo: os reflexos do da “Escola-Parque” e do modelo norte-americano nas construções

O espaço escolar possui importância significativa no universo do ensino e aprendizagem em qualquer disciplina escolar. Para Antônio Viñao Frago (1998), todo lugar está repleto de um significado simbólico e representativo, impregnados de memórias e recordações, em constante e perene processo de construção, desconstrução e reconstrução¹⁸¹. Nesse sentido, a Escola se enquadraria num local propício para configurar tais tessituras.

A preocupação com o espaço escolar começaria, efetivamente, a ganhar contornos robustos durante o início do século XX, especificamente no Estado de São Paulo. Para Marta Maria Chagas de Carvalho (1989), o início do regime republicano redimensionaria a importância da Escola para a formação do cidadão, enfatizando um único princípio finalístico, qual seja, o progresso da Nação:

(...) proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas e obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso (CARVALHO, 1989, p. 23, grifo nosso).

Nesse contexto, o impacto da construção escolar, com ênfase no progressismo, adquiriria contornos de relevância partir da segunda metade do século XX. As distinções de modelões e “plantas” escolares marcariam, inclusive, as propostas dos entes federativos quanto à expansão e funcionalidade desses ambientes. Maria Alice Junqueira Bastos e Ruth Verde Zein, no livro *Brasil: Arquiteturas após 1950* apresentaram sinteticamente as diferenças entre os Estados de São Paulo e do Rio de

¹⁸¹ [...] **todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural.** Por isto, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. **Espaços com significados e representações de espaços.** E representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (FRAGO, 1998, p. 78, grifo nosso).

Janeiro quanto á padronização de prédios escolares, comparando plasticidade e utilidade durante o início da década de 1950:

Ao contrário da arquitetura da Escola carioca, caracterizada pela leveza e elegância, a arquitetura paulista explorava o peso, a horizontalidade. Sua forma não procurava mascarar a realidade, mas antes, denunciar, não importando de ser tosca e rude (BASTOS & ZEIN, 2003, p. 6, grifo nosso).

O espaço escolar também impactaria a disciplina de Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo. Com uma natureza perceptivelmente polimórfica com o transcurso temporal, essa disciplina agregaria peculiaridades que, “*per si*”, adensam seu corpo docente e seus espaços de práticas para a execução de diversos tipos de atividades, não necessariamente vinculadas com a prática de ginástica/calistenia e esportes.

Para justificar tal assertiva, ainda durante o Estado Novo, Lourenço Filho apontaria que a Seção de Educação Física da Escola Normal do Distrito Federal deveria exercer suas atividades em conjunto com o Serviço Médico daquele centro, com o objetivo de selecionar candidatos á futura profissão docente no ensino primário¹⁸², reforçando não apenas as características higienistas da Educação Física naquele período, mas também, corroborando que o espaço de prática da matéria seria compartilhado por outras atividades escolares e, até mesmo, político-ideológicas.

Assim, as quadras e ginásios não se constituiriam em meros equipamentos construídos para a prática de Educação Física escolar. Seus espaços, carregados de simbolismos e simbologias, constituíram parte indissociável para o entendimento holístico do próprio significado desta disciplina no ambiente escolar. A dimensão sobre a importância de tais espaços ultrapassa a barreira física, material ou topográfica, tornando-se, na análise de Roger Chartier, uma representação¹⁸³, já que a imagem

¹⁸² Segundo Manoel Bergstrom de Lourenço Filho (2001, p. 46), referenciando a Escola Normal do Distrito Federal, em 1933: **“O Serviço Médico continuou a prestar relevantes serviços, já cooperando com a Seção de Educação Física e com as comissões médicas que realizam as provas de saúde**, no concurso de admissão, já atendendo aos alunos que tenham carecido de assistência. Incumbiu-se, igualmente, de visitas domiciliares a alunos e funcionários, para comprovação de moléstia alegada” (grifo nosso).

¹⁸³ **“A relação de representação** - entendida, deste modo, como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este, por estar conforme **modela roda a teoria do signo que comanda o pensamento clássico** e encontra a sua elaboração mais complexa com os lógicos de Port-Royal. Por um lado, **são as suas modalidades variáveis que permitem distinguir diferentes categorias de signos** (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, ligados ou separados do que e representado, etc.) e que nos permitem caracterizar o símbolo (em sentido restrito) na sua diferença relativamente a outros signos” (CHARTIER, 2002, p. 21, grifo nosso).

figurativa do lugar estaria correlacionada com o próprio imaginário daqueles que idealizam as quadras, ginásios e espaços de atividade física nas escolas.

Segundo os dados da FDE/SP,¹⁸⁴ a primeira quadra construída em Escolas Públicas nos Estado de São Paulo ocorreu na Escola Estadual Culto à Ciência, em 1873. Além desta, apenas a Escola Estadual Guimarães Júnior, em Ribeirão Preto, fora contemplada com este equipamento no século XIX, especificamente em 1893. Até o final de 1945, foram construídos 442 prédios escolares no Estado paulista, sendo 132 entregues com quadras cobertas ou descobertas.

O processo de construção de quadras e ginásios, durante o Nacional Desenvolvimentismo, seguiria uma lógica de formação de espaços direcionados para a educação em tempo integral. Neste contexto, a experiência da Escola Base na Bahia, no final da década de 1940, se constituiria num exemplo modelar: o espaço escolar idealizado conforme as necessidades de seus usuários, ou seja, o funcionalismo baseado nas vicissitudes do alunado, destacando o período extracurricular, onde a Educação Física seria aplicada em equipamentos específicos, conforme o próprio idealizador dessa unidade escolar, Anísio Teixeira, apresentaria para a sociedade:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional agrupada os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, **participar de** atividades de trabalho, **atividades de educação física, atividades** sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã, metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. (TEIXEIRA, 1967, p. 249 e 250, grifo nosso).

Considerando a expansão de escolas funcionalistas, com os devidos equipamentos de Educação Física, podemos considerar que a criação da Divisão de Ensino Primário e Normal pelo INEP, em 1946, também poderia ser considerada como uma espécie de “marco” na multiplicação de construções escolares, bem como de ampliação de equipamentos nestes espaços (entre eles, o de Educação Física). Aristeo Leite Filho et al, no artigo *Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no Inep/CBPE (1952-*

---

¹⁸⁴Relação de prédios escolares construídos de 1860 a 1964, solicitada à Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE/SP), recebida em 13/9/2017, contendo as seguintes informações: ano, nome da escola, endereço, município e tipo de quadra construída.

1964), apresenta o INEP como uma Instituição fundamental no processo de planejamento e padronização dos prédios escolares durante o Nacional Desenvolvimentismo:

Já em 1946, o Decreto-lei Nº 9.018, extingue a Divisão de Ensino Primário e Normal do Departamento Nacional de Educação, **transferindo para o Inep as competências referentes a esses níveis de ensino, bem como as dotações orçamentárias destinadas àquela Divisão, que passam a ser utilizadas pelo Inep.** A respeito da transferência de competências administrativas e dotações orçamentárias, da extinta diretoria para o Inep, o então diretor, Murilo Braga de Carvalho, assume em sua gestão a tarefa de **realizar construções escolares para as zonas rurais, as de fronteiras e as de colonização estrangeira.** Com isso, o objetivo principal do Inep nesse período passou a ser o de **estudar e planejar tipos de prédios para grupos escolares, escolas isoladas, escolas normais, etc., bem como critérios de localização e distribuição dos prédios.** (FILHO et al, 2008, p. 44, grifo nosso).

Ainda entre 1946 e 1964, encontraríamos dois momentos distintos que definiriam o “*modus operandi*” para a construção de Escolas. No primeiro, caracterizado entre 1948 e 1954, os chamados Grupos Escolares seriam arquitetados e desenvolvidos exclusivamente pelo Estado, através do Departamento de Obras Públicas (DOP), ou mediante um Convênio Escolar, firmado entre o Estado, responsável pela administração da Escola e o Município de São Paulo, esse encarregado da edificação:

As Escolas pioneiras do final do século XIX e início do século XX feitas pelo DOP são implantados na capital e no interior. (...) **No final da década de 1940,** paralelamente à atividade do DOP, **acontece o Convênio Escolar,** fruto de uma decisão política de construir em larga escala na capital do Estado, de modo **a equacionar a demanda por vagas no ensino público em curto prazo, isto é, até 1954** (FERREIRA & MELLO, 2006, pp. 15 e 16, grifo nosso).

Segundo Buffa & Pinto (2002, p. 19), embora o convênio escolar tenha vigorado até 1954, as obras em andamento findaram sua construção apenas em 1957, totalizando 70 (setenta) escolas edificadas, com a construção de aparelhos escolares em 500 (quinhentos) galpões provisórios, 90 (noventa espaços) infantis, 30 (trinta) bibliotecas e 20 (vinte) parques infantis. Quanto às reformas e melhorias, não foram elaborados espaços de recreio ou quadras escolares entre 1946 e 1957, enquanto vigia o Convênio Escolar.

Segundo a FDE, durante o Nacional Desenvolvimentismo, foram construídas 1716 (mil setecentos e dezesseis) Escolas Estaduais, dado 4 (quatro) vezes superior ao número de prédios construídos até 1945, expansão essa compatível com o próprio crescimento populacional brasileiro, conforme tabela abaixo:

Tabela 20 - Análise comparativa entre população e número de escolas entre 1946 e 1964:

Ano	População	Número de Escolas
1945	7.180.316	442
1964	14.824.000	2158
% de Crescimento	115%	488%

Fonte: FDE/SP¹⁸⁵ e IBGE¹⁸⁶

Até 1946, entre as 442 (quatrocentos e quarenta e duas) Escolas construídas pelo Estado de São Paulo, apenas 70 (setenta) contariam com quadras esportivas. Entre elas, 65 (sessenta e cinco) eram espaços cobertos e 5 (cinco) delas eram denominadas de “mini quadras”:

Tabela 21 – Escolas Públicas e Quadras Esportivas entre 1860 e 1945:

Escolas com pátio	Escolas com Quadras	Escolas com Mini Quadras	Total
372	65	5	442

Fonte: FDE/SP¹⁸⁷

Tais números justificam a impressão formulada no princípio deste segundo capítulo, ou seja, do espaço destinado á Educação física escolar, durante a fase monumentalista, ser adaptado.

Considerando todo o período nacional desenvolvimentista, o número de grupos escolares, bem como de equipamentos de Educação Física escolar praticamente triplicou, conforme tabela abaixo:

Tabela 22 - Escolas Públicas e Quadras Esportivas entre 1946 e 1964:

Ano	Escolas Sem Quadra	Escolas com Quadra	Total
1946	08	06	14
1947	18	13	31
1948	20	12	32
1949	19	23	42

¹⁸⁵ obtidos da FDE/SP em 13 set. 2017.

¹⁸⁶Informações obtidas do Instituto Brasileiro de , base “estatísticas do século XX”, disponíveis em <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html>, acesso em 16 out. 2017, às 07h21.

¹⁸⁷ obtidos da FDE/SP em 13 set. 2017.

1950	38	32	70
1951	23	20	43
1952	36	35	71
1953	27	22	49
1954	43	25	68
1955	30	15	45
1956	34	34	68
1957	53	33	86
1958	95	78	163
1959	49	80	129
1960	80	63	143
1961	60	62	122
1962	92	131	223
1963	79	127	206
1964	68	57	125
TOTAL	872	868	1730

Fonte: FDE/SP¹⁸⁸

Nota-se especial incremento na construção de prédios escolares com quadras partir de 1958, coincidentemente o ano em que o Brasil se sagrou campeão mundial de futebol na Suécia (COSTA, 2006, p. 212). Conforme apontado nas 02 tabelas anteriores, nota-se um sensível incremento, tanto na construção de Escolas (4 vezes mais em relação ao comparado até 1945), bem como na entrega de espaços para a prática de Educação Física escolar (12 vezes superior ao retro citado período):

Tabela 23 - Análise comparativa entre população e número de escolas entre 1946 e 1964:

Ano	Nº Escolas Construídas	Escolas Construídas com Espaços de Educação Física
Até 1945	442	70
Entre 1946 e 1964	1730	868
% de Crescimento	391%	1.240%

Fonte: FDE/SP¹⁸⁹

¹⁸⁸ Dados obtidos na FDE/SP em 13 set. 2017.

A padronização relativa ao levantamento e à compilação de dados estatísticos também contribuiria para o exponencial aumento de construções escolares durante o Nacional Desenvolvimentismo, visto que permitiu ao Estado parametrizar as condições físicas dos prédios, como apontou artigo elaborado pela *Revista Brasileira de Estatística*, em 1953. No trecho, destaca-se a diferença entre as construções de uso exclusivamente administrativo daquelas específicas para o ensino:

Prédios escolares: Os registros relativos a prédios estão distribuídos em dois quadros: o 1º apresenta os **prédios segundo a propriedade dos mesmos combinadamente com a dependência administrativa** dos estabelecimentos que neles (sic) funcionam; o 2º destaca do total os **prédios construídos para fins escolares**, além daqueles que são dotados de água encanada, iluminação elétrica e instalação de esgotos; registra ainda os dados segundo o material de construção das paredes, piso e cobertura, bem como segundo o número de salas de aula neles (sic) existentes (RBE, 1953, p. 239, grifo nosso).

Contextualizando a avaliação dos dados estatísticos relativos à construção de prédios escolares, especificamente sobre a quantidade de quadras e espaços de recreio e a aquisição de equipamentos esportivos, apresenta certos indícios acerca da replicação de ações do Estado correlacionadas a ginástica/calistenia ou ao esporte, sobretudo, quando a análise refere-se à interferência específica desse processo de padronização no ambiente escolar.

A ideia de construção de um modelo de espaço escolar para a realização de múltiplas atividades de natureza pedagógica, batizado por Anísio Teixeira como “Escola-Parque”, antecederia a década de 1950. Já em 1938, Enéas Silva, em seu livro “Playground”, descreveria uma ampla área perimetral, afastada do espaço construído e com uma ampla dimensão espacial, contemplando equipamentos específicos para a prática de atividades físicas e de esportes:

São tipos especiais de PLAYGROUNDS instalados fora do limite de ação de cada prédio escolar em condições, porém, de acesso e capacidade suficiente para atender, em dois turnos, aos alunos de três ou quatro escolas primárias situadas em zonas circunvizinhas. **Esses parques-escolares, localizados em terrenos ou grandes praças de área superior a 10.000 mqs. [m²],** com administração e direção própria, **destinam-se exclusivamente às finalidades especializadas de educação física, recreação e jogos,** educação social e artística e jardim de infância, dispondo para tal fim das seguintes instalações: **estádio para concentração e pista de corrida; 14 pequenos campos para volleyball;** suítes completas de aparelhos, deslizadores, jinglegim [sic], balanços, gangorras, etc.; campos para jardim de infância com *wading pool* [piscina para crianças pequenas] e caixas de areia, assim como arborização e pavimentação adequada a cada finalidade; um edifício principal dentro do ambiente do *playground* com instalações apropriadas para direção geral,

---

¹⁸⁹ Dados obtidos na FDE/SP em 13 set. 2017.

serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco, ginásio, banheiros, vestiários e instalações sanitárias para ambos os sexos, sala de música, jardim de infância e biblioteca, salas para clubes escolares e sala de projeção; *terrasses-jardins* – **grifos nossos** (SILVA, 1936, p.15)

A sucinta apresentação desse exemplo de precedente histórico permitiria a concepção de um modelo teórico a ser utilizado por Anísio em sua “Escola-Parque”. Nota-se, no trecho acima, a presença de um amplo espaço físico destinado à Educação Física escolar, já estabelecendo locais específicos para o desenvolvimento de esportes (no caso específico anterior, o voleibol). Quanto ao uso da expressão “*playground*”, simbolizaria a incorporação de mais um elemento da cultura norte-americana na composição construtiva do espaço escolar.

Considerando, propriamente, o modelo de “Escola-Parque”, esse padrão de construção delimitava o espaço escolar para, no máximo, 12 (doze) salas de aula, com ambiência que favoreceria o ensino de ciências e letras. Seria a primeira proposta nacional de formação em tempo integral, permitindo que o segundo turno de aulas (período vespertino) desenvolvesse atividades complementares, com garantia de oferta de assistência social e alimentar aos estudantes, como bem sintetizou o próprio Anísio Teixeira, em 1959:

A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. **A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque.** Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais (TEIXEIRA, 1959, p. 78, grifo nosso).

Tal modelo ofertaria a proposta de um espaço escolar replicável, propiciando, na visão do próprio Anísio Teixeira, condições consideradas favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas obrigatórias e eletivas. A longa jornada dentro da escola seria compensada pela oferta de um local que estimularia a Educação num sentido mais amplo do que aquele praticado até então.

Esse ambiente escolar integral poderia propiciar, na área da disciplina de Educação Física, o desenvolvimento da historicamente almejada “cultura física”, ou seja, criar um espaço propício para que, na composição do “ofício do aluno”, a

atratividade da prática de ginástica/calistenia ou esportes envolvesse intuitivamente s crianças e adolescentes, inculcando essa prática em sua cotidianidade, como idealizava o próprio Rui Barbosa desde o final do século XIX, ao almejar uma necessária reforma educacional¹⁹⁰.

Com estrutura física muito similar às universidades, a setorização dos espaços permitiria o desenvolvimento de atividades educacionais específicas. A Educação Física escolar seria praticada em prédio próprio, com sistema autônomo e independente dos demais, onde suas dinâmicas ocorreriam num local não apenas adequado, mas também, que estimulasse a disseminação da “cultura física”. A existência de ginásios poliesportivos, com todos os equipamentos propícios aos esportes favoreceria, por si só, o próprio desenvolvimento do MDG nesses locais, em virtude do local, diferente de outrora, não ser dividido com outros tipos de atividades (como ocorria com os espaços de recreio).

Tal situação, por si só, se diferencia categoricamente daquela encontrada nas escolas monumentalistas, onde o espaço para a prática de atividades físicas era, na verdade, a área de recreio escolar. Para a formação de uma cultura na prática escolar, a especificidade constitui elemento fundamental e necessários pois, além de permitir a “inculcação” de elementos e linguagem próprias para contribuir na formação do “*habitus* professoral”, também apresenta elementos importantes para que o estudante possa incorporar tal prática em seu “ofício de aluno”.

Na representação abaixo, sintetizando esquematicamente a pioneira “Escola-Parque” da Bahia, idealizada por Anísio Teixeira ainda na década de 1940, o ginásio construído não se limitava, meramente, à oferta de quadras poliesportivas. A presença de vestiários e, até mesmo, de armários e locais de alimentação, reforçava a autonomia almejada nesse pioneiro projeto de escola de tempo integral:

Figura 58 – Desenho Esquemático do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (BA):

---

¹⁹⁰ “(...) Não há, portanto, reforma possível, sem uma revolução implacável contra esse passado. É o que iniciamos, **reconhecendo à cultura física o seu valor, admitindo a ginástica no plano escolar, não como passatempo facultativo, mas como lição obrigatória**, e, por uma razão fisiológica das mais evidentes (...)” (BARBOSA, 1947, p. 91, grifo nosso).

ESQUEMA DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

Fonte: CRE Mário Covas¹⁹¹.

As quadras e ginásios escolares apresentariam uma dimensão simbólica expressiva para a construção da imagem da própria disciplina de Educação Física escolar, visto que, para Antonio Viñao Frago e Augustín Benito Escolano “a distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos” (1998, p. 111).

Cabe salientar, também, que os espaços de Educação Física escolar se encontram dentro de uma proposta de projeto arquitetônico e paisagístico para a concepção desse espaço. Segundo Augustin Escolano, o estudo da modelagem e estrutura escolar carregaria uma estreita relação de significado e significância dentro da proposta de ensino e aprendizagem adotada:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua **materialidade um sistema de valores**, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, **o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções**

¹⁹¹ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 25 abr. 2018.

gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 2001, p. 24, grifo nosso).

Como visto, o início do Nacional Desenvolvimentismo seria marcado pela plena atividade da “Escola-Parque” da Bahia, concretização do modelo teórico já idealizado na década de 1930 e efetivado sobre a gestão de Anísio Teixeira como Secretário Estadual da Educação daquele ente federativo. Com o passar os anos, já em 1959, no pleno funcionamento do citado espaço escolar, o então Diretor do INEP ainda justificaria a necessidade daquela específica concepção de espaço escolar, disseminando a ideia de educação em tempo integral:

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa **restaurar a escola primária**, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional. (...) Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu **dia letivo completo**. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu **programa completo** de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e **educação física**. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização (...). E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa. (...) Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. **É custoso e caro** porque são custosos e caros os objetivos a que visa. **Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata**. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (...) Daí esta escola, este centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disso, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade (TEIXEIRA, 1959, p. 83 e 84, grifo nosso).

Neste trecho, elaborado por Anísio Teixeira nos últimos anos do Nacional Desenvolvimentismo, o autor realiza mais uma tentativa de expansão dessa modelagem de construção escolar. Em seu discurso, explora a necessidade de um incisivo investimento financeiro para a construção das “Escolas-Parque”, bem como a necessidade da existência de amplos espaços livres para arquitetar e construir tal estrutura.

Nesse contexto, tal dispêndio se justificaria pelo elevado número de matrículas ofertadas, permitindo o acesso de até 4.000 (quatro mil) crianças e adolescentes, que frequentariam a escola nos períodos matutino e vespertino. Anísio Teixeira ressaltou a

ampla estrutura necessária para o desenvolvimento desta estratégia educacional, justificando a divisão do espaço em pavilhões independentes, que separassem as atividades curriculares com as extracurriculares, na seguinte conformidade:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e **no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física.** **A escola seria construída em pavilhões,** num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. **Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.** Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais (TEIXEIRA, 1959, p.85 e 86, grifo nosso).

A volúpia e grandiosidade idealizada pelo autor e materializada na “Escola-Parque” não chegariam sequer perto da realidade encontrada no Brasil, especificamente quanto ao tipo e modelo de construções escolares, sobretudo, nos Estados brasileiros que possuíam grande número de estudantes. As limitações espaciais e orçamentárias para a construção de espaços escolares justificariam o pequeno número de unidades construídas em todo o território, durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Embora persistisse um esforço teórico na valorização da disciplina de Educação Física escolar, tal discurso não se materializaria em políticas públicas que reforçassem a necessidade de equipar e aparelhar os prédios escolares para o fomento desta disciplina, em âmbito federal. Resgatando um trecho do discurso do Presidente Juscelino Kubitschek, na abertura da sessão legislativa de 1955, verifica-se, já na metade do Nacional Desenvolvimentismo, a necessidade de fomento dos CEF's, para compensar o despreparo material das escolas públicas nessa área:

A escola tende, assim, a tornar-se uma instituição que venha a compensar as deficiências da vida urbana dos nossos dias, oferecendo condições especiais para que a educação se promova na forma desejada.

Entretanto, a maioria dos estabelecimentos de ensino não está convenientemente aparelhada para oferecer aos alunos condições convenientes à realização de um programa de exercícios físicos, rico, atraente, recreativo e eficaz. (OLIVEIRA, 1955, p. 38, grifo nosso).

Tomando-se como referência o Estado de São Paulo, a década de 1950 foi marcada por uma incipiente mudança no perfil de construções escolares. Transformações estas ocorridas como reflexo dos trabalhos produzidos pelo chamado “Convênio Escolar”, vigente entre 1946 e 1959. Tal tratativa, envolvendo o DOP, enfatizaria não apenas a construção de espaços escolares, mas, também, implementações e melhorias:

O Convênio Escolar vigorou, efetivamente, até 1954 e, formalmente, até 1959. Resultou na construção de cerca de **70 edifícios escolares, 500 galpões provisórios, 30 bibliotecas, 90 recreios infantis e 20 parques infantis**, além dedas reformas e do trabalho de construção (BUFFA & PINTO, 2002, p. 47, grifo nosso).

Entre 1954 e 1959, o Convênio compartilharia sua gestão operativa da DOP para mais 02 instituições distintas: a Comissão Municipal de Construções Escolares (Capital) e o Instituto de Previdência de São Paulo (IPESP), no interior do Estado:

De forma geral, até 1960, a responsabilidade pelas construções dos prédios escolares no Estado de São Paulo esteve a cargo da Diretoria de Obas e Serviços. Por ocasião do Convênio, foi criada uma Comissão Executiva que atuava de forma relativamente independente do DOP, planejando e acompanhando as obras que seriam executadas pela prefeitura da capital. Com o fim do Convênio, a partir de 1954, a responsabilidade pela construção das escolas, além de continuar nas mãos do DOP, passou também para a Comissão Municipal de Construções Escolares (Capital) e o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (SILVA, 2006, p. 46, grifo nosso).

Cabe destacar que o vertiginoso crescimento populacional entre as décadas de 1940 e 1960 impactaram, de forma decisiva, na ocupação dos espaços públicos, sobretudo, das cidades, influenciando diretamente nas construções escolares:

Com base nos censos demográficos de **1940, 1950 e 1960** e com dados divididos por subdistritos e distritos, Langenbuch conclui que **o aumento da população foi de 207%**, e o que é essencial: o rebatimento espacial deste crescimento foi maior nos arredores do que na cidade. Segundo os dados apresentados, a cidade cresceu 171% e os arredores 364%. Langenbuch atesta assim a tese de que **a intensa verticalização da área central da cidade, sem dúvida alguma uma das fortes características do período, é objetivamente menos intensa do que a vigorosa compactação horizontal periférica** (MEYER, 2002, pág. 15, grifo nosso).

A proliferação quantitativa da construção escolar camuflaria, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli, uma perversa ideologia das elites para camuflar o sistema de dominação existente naquele período, envolvendo o tipo e a qualidade de ensino destinada às classes menos favorecidas:

A manutenção dos padrões de qualidade do ensino, que passou a ser bandeira de luta das elites, **representou em verdade uma forma de conter a explosão demográfica das escolas**. Esses padrões, evidentemente, eram padrões referentes a valores culturais da velha aristocracia rural. Por eles, tinham condições de lutar os filhos dessa classe, não os das camadas menos favorecidas. E esses padrões refletiam, evidentemente, os valores e a mentalidade das elites (ROMANELLI, 1983, p. 107, grifo nosso).

Embora as construções fossem potencializadas na década anterior, os anos de 1960 iniciaram com resultados ainda pouco satisfatórios no toante ao déficit de vagas escolares. Destacava-se, também, o baixo número de prédios construídos com tijolos, sinalizando a existência (em grande quantidade), dos prédios escolares improvisados disseminados antes da fase monumentalistas dessas construções, refletindo nas aulas de Educação Física escolar (ainda carentes de espaços específicos para sua prática):

Em 1960, eram apenas 109 os prédios feitos de alvenaria, de propriedade pública e construídos como escolas na capital, de um total de 267, e 1.022 no interior, de um total de 1578. Os demais eram barracões de madeira ou prédios adaptados que não conseguiam atender o enorme crescimento da população do Estado, sobretudo, a população urbana (SILVA, 2006, p. 47, grifo nosso).

No livro *Arquitetura Escolar Paulista, anos 1950 e 1960* foram encontrados, entre as páginas 182 e 365, 160 (cento e sessenta) plantas de escolas construídas entre 1960 e 1961 no Estado de São Paulo. Destas, apenas 31 (trinta e uma) tiveram um espaço denominado “quadra”, sendo 01 (uma) com espaço exclusivo de “esporte” e outra com destinação específica para “Educação Física”:

Tabela 24 - Espaços Escolares para a prática de Educação Física nas Escolas Estaduais de São Paulo construídas em 1960 e 1971:

Descrição do Espaço	Unidades construídas
Apenas “Recreio Escolar” coberto	129
Apenas “Quadra”	03
“Recreio Escolar” coberto e “Quadra”	18
“Recreio Escolar” coberto e “Esporte”	01
“Recreio Escolar” coberto e “Educação Física”	01
“Recreio Escolar” coberto e “Ginásio”	01

Sem espaços livre	07
Total	160

Fonte: Arquitetura Escolar Paulista: anos 1950 e 1960 (2006, p. 182 a 365).

Decerto, entender a falta de construção de espaços e equipamentos de Educação Física escolar, num período de pujante crescimento econômico e social, desafia a compreensão historiográfica daqueles que estudam o contexto histórico, econômico e social daquele período como balizes na produção e descrição dos fatos pretéritos no presente¹⁹².

Essa necessidade de equipamentos condizentes com a prática de Educação Física escolar não constituiria uma preocupação evidenciada apenas no Nacional Desenvolvimentismo. Desde o princípio do século XX já havia o interesse do Estado em ofertar um aparato pedagógico específico para a prática do movimento nesta disciplina. Teixeira de Freitas, em 1941, já vislumbrava num ambiente escolar “ideal” para a Educação Física escolar:

Os **prédios amplos, saudáveis, convidativos**. O jardim e as árvores, as flores e os pássaros, a horta a granja e a oficina. A casa do professor, um padrão de residência rústica ou urbana, confortável, bela na simplicidade, hospitaleira, material didático e de trabalhos manuais; os instrumentos necessários, **o local apropriado e a aparelhagem para a educação física**; a biblioteca, o museu e os recursos da fonografia, do cinema e da radiodifusão (...) a clínica médica e o gabinete dentário, a merenda escolar; os banheiros e as boas instalações sanitárias (FREITAS, 1941, p. 94, grifo nosso).

A efetiva necessidade de oferta de equipamentos que propiciassem o movimento, dentro do contexto da Educação Física escolar, previamente estipulada num programa escolar, passou a ser pensada e iniciada no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, como aponta Rosa de Fátima Souza (1998). Na época, o conteúdo da disciplina estaria pulverizado nos conteúdos destinados à higiene e aos exercícios militares:

No elenco das matérias que passaram a compor determinadas escolas preliminares do estado de São Paulo a partir de 1892, encontram-se todas aquelas matérias de natureza científica e moral que **foram introduzidas nos programas das escolas primárias em vários países europeus e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX**. Compreendiam, pois: leitura e princípios de gramática, escrita e caligrafia, contar e calcular sobre

¹⁹² Para Valter Bracht: “Percebe-se que **os referenciais histórico-contextuais foram usados determinantemente por grande parte dos autores que se debruçaram na historiografia da Educação Física brasileira** com a finalidade de explicar (ou especular?) sobre a incorporação do esporte na escola” (BRACHT, 1999, p. 85, grifo nosso).

números inteiros e frações, geometria prática (taquimetria) com as noções necessárias para as suas aplicações à medida de superfície e volumes, sistema métrico decimal, desenho à mão livre, moral prática, educação cívica, noções de geografia geral, cosmografia, geografia do Brasil especialmente do Estado de São Paulo, noções de ciências físicas e naturais, nas suas mais simples aplicações, especialmente à **higiene**, história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história, leitura de música e canto, **exercícios ginásticos e militares apropriados à idade e ao sexo**. Um programa enciclopédico para uma escola laica e republicana. Dele encontrava-se excluída a doutrina cristã, denotando o caráter laico da República (SOUZA, 1998, p. 171e 172, grifo nosso).

Analizando esse trecho, nota-se a incorporação e, de certo modo, dependência dos modelos curriculares europeus e americanos no sistema de ensino brasileiro. Quanto a Educação Física escolar, a tessitura da disciplina com princípios higienistas, ginásticos, calistênicos e segregacionistas quanto ao gênero também constituiriam uma tônica indicativa do período.

Ainda em 1960 não havia, do ponto de vista estatístico, uma preocupação na contabilidade de equipamentos escolares destinados à prática de Educação Física. Em artigo da *Revista Brasileira de Estatística*, ponderando sobre propostas de recenciamento escolar, especificamente sobre os aparelhos nas unidades de ensino, as quadras não foram, sequer, citadas, como aponta a imagem abaixo:

Figura 59 - Dados de pesquisa sobre recintos Escolares (1960):

g) *Dados sôbre recintos escolares*

Estes dados serão coligidos através de inquéritos periódicos em espaço de três anos ou mais

1. Localização do prédio escolar.
2. Entidade proprietária.
3. Valor do prédio escolar.
4. Gastos com aluguel mensal.
5. Tempo da construção.
6. Material da construção.
7. Finalidade do prédio (especialmente construído para uso escolar, adaptado, etc.).
8. Condições de habitabilidade (segurança, higiene, etc.).
9. Número e dimensão das salas de aula e outros compartimentos.
10. Existência ou carência de serviços fundamentais, tais como. água, esgotos, instalações sanitárias, luz, escritórios de administração, campos desportivos, áreas de cultura, gabinetes, laboratórios, oficinas, bibliotecas, refeitórios, etc.
11. Estabelecimentos escolares e turnos que utilizam o mesmo local.

Fonte: IBGE (1960, p. 200).

Na verdade, todas as inovações realizadas na massificação relacionada à construção de quadras e espaços de Educação Física escolar, por mais novadores que pudessem parecer para a época, entrariam, de forma engendrada e concatenada, dentro da inescapável roda da História onde, como bem ensina Augustin Escolano Benito: “(...) que se sustenta em avançadas tecnologias que com o passar do tempo entrarão nos depósitos das ‘modernidades abandonadas’” (ESCOLANO, 2012, p. 14).

Como marca desse período, segue a instalação de uma base para a tabela de basquete, durante a construção da quadra escolar do Colégio Dom Barreto, em Campinas/SP, na década de 1950:

Figura 60 - Construção de quadra escolar no Colégio Dom Barreto, Campinas/SP:

Fonte: Centro de Referência Mário Covas¹⁹³

---

¹⁹³Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

A instalação de quadras multi esportivas seguia uma lógica de privilegiar as modalidades coletivas, destacando o Basquetebol, modalidade de destaque na época, justificada pela conquista do título mundial em 1959¹⁹⁴. A imagem abaixo, extraída da Escola Estadual Costa Manso, ilustra uma partida de basquete em aula de Educação física escolar, em 1959:

Figura 61 – Partida de Basquete na Escola Estadual Ministro Costa Manso, São Paulo/SP (1959):

Fonte: CRE Mário Covas¹⁹⁵

Entretanto, o esforço logístico em equipar as escolas públicas com equipamentos desportivos e ginásticos não se materializou como uma medida que eliminasse, definitivamente, a prática da própria ginástica e calistenia nas redes públicas de educação. Sobretudo, pelo fato de que a construção e reforma de quadras escolares repercutiram, em sua grande maioria, em unidades novas e tradicionais, conduzindo ao

¹⁹⁴ Segundo Lamartine da Costa (2006, p. 134), o Brasil conquistou o 3º Campeonato Mundial de Basquetebol Masculino, realizado no período de 16/01/59 à 31/01/59, sendo as finais realizadas no Estádio Nacional, em Santiago, Chile.

¹⁹⁵ Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

ostracismo os colégios que não possuíam tais características, sobretudo, em virtude da histórica dependência da disciplina de Educação Física escolar com a existência de equipamentos necessários para sua prática.

Nesse contexto, a presença da quadra e das ferramentas específicas para sua prática (redes, bola, traves, tabelas, etc.), constituiu não apenas elementos secundários, mas protagonistas para a própria formação de uma imagem da disciplina no campo escolar.

Abaixo, uma imagem da Escola Estadual Marquês de São Vicente, em 1963, onde os estudantes realizavam atividades ginásticas à beira-mar, em virtude da inexistência de espaço propício no prédio escolar:

Figura 62 – Aula de Educação Física escolar para estudantes da Escola Estadual Marquês de São Vicente, Santos/SP:

Fonte: CRE Mário Covas¹⁹⁶

---

¹⁹⁶Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

Não apenas o uso de espaços “livres”, mas também, a variabilidade de atividades utilizadas sem equipamentos de apoio ainda marcaram o Nacional Desenvolvimentismo, mesmo com o notório incremento nas construções poliesportivas dentro das Escolas. Entre a ginástica e os esportes, esses são, evidentemente, os maiores dependentes dos equipamentos de apoio para sua prática, justificando o necessário fomento na construção de quadras e nas adaptações dos espaços durante o Nacional Desenvolvimentismo.

A imagem abaixo, do livro de Auguste Listello, apresenta atividades iniciais a serem desenvolvidas pelo MDG. Nelas, percebe-se o uso mínimo de aparatos externos de suporte pedagógico (no caso específico, apenas a bola), cabendo exclusivamente ao docente o incremento das iniciativas no espaço aberto:

Figura 63 – Propostas de atividades de preparação para as aulas de Educação Física escolar:

Fonte: Listello (1973, p. 53)

Assim, algumas fontes e documentos da História da Educação Física escolar indicariam os preparativos para a mudança de um cenário no ambiente de prática da Educação Física escolar, através da incorporação de um novo grupo de “códigos”, na interpretação de Carmen Lúcia Soares (1992)¹⁹⁷, para a apropriação, pelo próprio campo, onde o espaço escolar transpassa, apenas, do “*locus*” de ensino da disciplina, se transformando no primeiro espaço para a seleção esportiva

Pressupõe-se que a carência de meios a serem utilizados nos espaços escolares, aliada a construção de quadras multidisciplinares, resultou numa cenário cinzento, uma espécie de flexibilidade não desejada pelo docente em Educação Física escolar, visto que não possuía todos os equipamentos necessários para ministrar aulas de natureza esportiva.

---

¹⁹⁷ Segundo a autora, “(...) a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (SOARES, 1992, p. 54, grifo nosso).

Considerações Finais

A História é permanentemente reconfigurada pela ótica interpretativa dos leitores. A compreensão dos fatos passados constitui um complexo processo, imbricados por um modelo mental pré-adquirido pelas experiências anteriores do próprio pesquisador. A Educação Física escolar, como um componente curricular no processo nacional de escolarização, torna-se alvo deste tipo de apropriação pessoal, fruto dos trabalhos interpretativos de sua história. A procura por elementos que constituem os espaços e as práticas desta disciplina, num espaço temporal específico (1946 a 1964), poderá adotar representações que contribuam para a construção de sua história cultural e de sua perene crise de identidade como componente pedagógico nas escolas:

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: **todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas** (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, **e as representações supostas como refletindo-o ou dele se desviando**. (CHARTIER, 2002, p. 27, grifo nosso).

O processo de escolarização pelo poder público é recente na história da humanidade, iniciando-se apenas no século XIX. Desta forma, os efeitos para o ensino de qualquer disciplina dentro de um espaço, com controle e vigilância são, ainda, passíveis de modificações e aperfeiçoamentos empíricos. Anísio Teixeira (1962) consideraria o espaço escolar como necessário ao treinamento para a vida social, sobretudo, nos anos iniciais de formação (primário):

Somente no século dezenove o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um mínimo de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial. **Tal escola, ou seja, a escola primária, que logo se faz compulsória**, não tem os objetivos da educação escolar tradicional a que sempre existira, antes de o Estado se fazer educador, e que **visava manter o alto status social do grupo dominante**. A nova escola popular visa, tão somente, e nunca é demais repetir **dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida** (TEIXEIRA, 1962, p. 12, grifo nosso).

Toda disciplina escolar conduz não apenas para uma formação. Sua reprodução em sala de aula, além de engendrar um conhecimento antecipadamente diagnosticado num currículo, projeta a possibilidade de discutir, desde ideias simples a complexos problemas, das mais variadas áreas do saber:

Todas ou praticamente todas as disciplinas se apresentam neste sentido como corpos de conhecimento, providos de uma lógica interna, **articulados em torno de alguns temas específicos**, organizados em planos sucessivos claramente diferenciados e que conduzem algumas ideias simples e precisas ou, em qualquer caso, **encarregados de ajudar na busca da solução dos problemas de maior complexidade** (CHERVEL, 1991, p. 89, grifo nosso).

Nesse sentido, o desenvolvimento da corporeidade contextualiza-se com a presença da Educação Física escolar na grade curricular de ensino. Independente do tipo de teoria pedagógica utilizada, já que, segundo Mauro Betti, o “sentir” e o “relacionar-se” constituem fundamentos essenciais no processo de ensino e aprendizagem:

Não estou propondo que a **EF** escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas **numa ação pedagógica com ela**. É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. **Mas a ação pedagógica à que se propõe a EF estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se** (BETTI, 1995, p. 41, grifo nosso).

A transição da ludicidade típica dos jogos recreativos para a competitividade esportiva, embora dificilmente detectada, de forma precisa, no tocante ao complexo processo transitório que a caracterizou, transitou, na verdade, para o que Carmem Soares et al. (1992) classificariam de esporte “na” escola, ou seja, sem o cuidado pedagógico necessário para que seus aspectos positivos fossem, adequadamente, absorvidos de forma crítica pelos discentes:

(...) **o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal**, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, **deve ser analisado nos seus variados aspectos**, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola (SOARES et al, 1992, p. 70, grifo nosso).

Ora, se a referida autora já detectava tal dificuldade, mesmo após a proliferação das corrente pedagógicas da motricidade na década de 1980, ainda mais difícil tornava-se a necessidade de distinção durante o Nacional Desenvolvimentismo.

No livro *O que se deve ler para conhecer o Brasil*, publicado durante o Nacional Desenvolvimentismo, Nelson Werneck Sodré, diagnosticou o sistema educativo, de forma geral, como produto de uma crise, vislumbrando no ensino primário (especificamente na alfabetização) a gestão mais adequada a ser realizada, em detrimento da formação profissional impulsionada pelos gestores daquele período:

Na medida em que, nos outros campos, particularmente os da produção, as transformações se impuserem, **o ensino será reformado, para atender ao menos à alfabetização**, enquanto abre perspectivas para a formação de especialistas de que o Brasil está faminto, para poder explorar suas riquezas e moldar suas instituições na conformidade das exigências de seu povo (SODRÉ, 1960, p. 265, grifo nosso).

Na própria definição que esse autor realiza do Nacional Desenvolvimentismo, Nelson Werneck Sodré remonta a industrialização que marcou esse período como uma espécie diferenciada de movimento imperialista e dessa forma, eivada de certa dependência econômica para outros países. E na área econômica, a exportação de “*comodities*” marcava essa conexão de dependência, na área educacional a dependência dos modelos americanos de ensino de esportes, similarmente, imbricava a preparação curricular e pedagógica da disciplina de Educação Física escola às propostas e princípios norte-americanos da esportivização:

O auge imperialista dos nossos dias, com a concentração que ocorre após o segundo conflito mundial, coloca o problema fundamental do **aproveitamento ou entrega de nossas riquezas**, da resistência ou passividade diante a **ação de monopólios externos** (SODRE, 1960, p. 212, grifo nosso).

O período estudado nesta tese se inicia com uma notória preferência da prática esportiva em relação à ginástica/calistenia. Irving Fisher, em manual produzido na década de 1930, já classificava as práticas ginásticas como ultrapassadas, vislumbrando nas atividades desportivas o cenário adequado para a formação física, psicológica e higiênica das crianças e adolescentes inseridos no espaço escolar, com maior objetividade:

A gymmastica (sic) do passado era subjetiva. Os esportes actuaes (sic) são objetivos. Naquela, a grande preocupação estava na forma e na maneira de executar um determinado exercício. Neste, o que importa são os resultados, como, por exemplo, fazer a bola passar uma determinada linha para marcar um goal (sic). Antes os jogos athleticos (sic) tinham valor como espetáculo. Agora a participação neles é que vale (FISHER, 1934, p. 14, grifo nosso).

Ademais, não se realiza qualquer tipo de reforma escolar, neste caso, mudança de estratégica pedagógica no ensino da Educação Física escolar, sem a necessária análise da cotidianidade popular e, sobretudo, a formação de uma cultura escolar, como ensina Antônio Viñao Frago, ao citar os aspectos que envolvem qualquer tipo de reforma escolar:

(...) ao menos em parte, **à oposição existente entre os objetivos de ambas as reformas e a cultura escolar ou tradições e mentalidade dominantes nesse nível de ensino(...)**

(...) A inovação há de situar-se frente a essa cultura ou culturas. Desconhecer sua existência seria um erro. Não analisá-las seria acrescentar um erro a outro erro (...) Não se inova em abstrato, **a partir do zero nem sobre o papel, mas em um contexto e circunstâncias determinadas** (...)

(...) Esses processos de inovação, renovação e melhoria requerem ademais, para serem efetivos, tomar consciência da existência e de traços da cultura escolar na qual o professor realiza sua tarefa (FRGO, 2006, p.107, 111 e 114, grifo nosso).

A disciplina escolar de Educação Física vivenciou, durante o Nacional Desenvolvimentismo, um momento histórico de renovação e reafirmação dentro do currículo escolar. A dicotomia ginástica x esporte e a formação distinta de seus professores resultavam numa discutível crise de identidade, inclusive, no reconhecimento de sua importância e representação perante o próprio sistema escolar de educação, resultando num perene embate de reafirmação de sua representação, já que:

(...) **as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas** para a compreensão dos mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio. (CHARTIER, 1991, p. 15, grifo nosso).

A conflituosa dicotomia entre a ginástica e o esporte, fator preponderante no conteúdo curricular e nas práticas pedagógicas durante todo o século XX, apenas exemplifica um problema de natureza mais profunda e complexa: a falta de identidade da disciplina de educação física. A multiplicidade de papéis e atributos exigidos à esta matéria escolar, mutável e contraditória, repercutiu diretamente na própria identidade do professor de Educação Física escolar:

Como **a identidade está ligada à estrutura sociocultural**, ou seja, é discursiva e linguisticamente construído, **o professor de Educação Física também se encontra em processo de transformação. O profissional está se tornando composto de várias identidades**. Como a Educação Física não consegue definir seu papel na escola, **o professor assume diferentes identidades em diferentes momentos**. Fator que, muitas vezes, ocasiona práticas diferenciadas no mesmo espaço (NUNES & RÚBIO, 2008, p. 67, grifo nosso).

Cabe esclarecer, pelos apontamentos apresentados nesta Tese, que o excesso de legislação na área de Educação Física escolar não repercutiu significativa em atributos de adesão e aderência em sua prática. Desde antes do período estudado, era onisciente o fato da importância desta prática resultar numa ineficiente exacerbação legislativa, como aponta o trecho abaixo, transcrito do editorial da *Revista Brasileira de Educação Física*, em edição de 1944:

Formar uma consciência exata dos benéficos efeitos dos exercícios sobre o desenvolvimento harmonioso do organismo humano nem a convicção de sua necessidade absoluta para a formação integral do homem moderno, sem o

que, aquelas leis, por mais sábias e justas que nos pareçam, **encontrarão, grandes reações e dificilmente chegarão a ser cumpridas**. (RBEF, 1944, p. 2, grifo nosso).

Dentro dos estudos historiográficos na área da Educação, o período Nacional Desenvolvimentista (1946 a 1964) padecia de certo “ostracismo”, justificado pelo impacto na história econômica e social gerado pelo período anterior (“Estado Novo”) e posterior (“Regime Militar”), remetendo a uma necessidade de levantamento e produções acadêmicas, como apontaram Ana Waleska Mendonça e Libânia Nacif Xavier, ao prefaciar obra sobre a interferência do INEP entre 1952 e 1964:

Os autores dos vários artigos integraram a equipe que embarcou nessa aventura de resgatar a memória de um período tão próximo da nossa história da educação e, ao mesmo tempo, **ainda tão pouco trabalhado pela nossa historiografia, ao menos do ponto de vista com o qual nos acercamos dele** (MENDONÇA & XAVIER, 2008, p. 4, grifo nosso).

A pluralidade de conteúdos (teóricos e práticos) que abrangem essa área do conhecimento reflete diretamente na Educação Física escolar, desde sua incorporação como conteúdo curricular nas escolas brasileiras, ainda no século XIX. Ao analisar toda a área de aprendizagem detentora de múltiplos e diversos campos, José Mário Pires Azanha (1995) questiona se a formação do professor realmente atenderia a necessidade expressa no currículo, ou apenas se limitaria a um perene mecanismo de “ensinar a ensinar”, unicamente baseada em proposições teóricas e metodológicas:

As práticas de ensino são melhoráveis em condições abstratas? Ou perguntando de outra maneira, mais geral: **a melhoria de qualquer prática (inclusive da docente) é fruto da aquisição de um ‘saber que’, isto é, de um saber proposicional?** No fundo essas questões dirigem nossa atenção para o problema essencial da didática: **até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado?** (AZANHA, 1995, p. 203, grifo nosso).

A LDB de 1961, além de reforçar a obrigatoriedade da Educação Física escolar, coloca a prática desportiva como a principal forma de intervenção em curso de nível superior, praticamente desistindo da prática de ginástica/calistenia.

Uma Lei de Diretrizes e Bases não é o suficiente para a definição do papel dos anos cinquenta e sessenta para a crise de identidade da Educação Física escolar. Durante o Nacional Desenvolvimentismo, período da história econômica do Brasil, caracterizado temporalmente entre 1946 e 1964, uma série de ações foi adotada para contrapor, no ambiente escolar, as práticas de ginástica com os esportes. Entretanto, a produção historiográfica limitou-se à inseri-lo como uma espécie de continuidade do Estado

Novo, sem o acréscimo de contribuições significativas que pudessem destacá-lo e notabilizá-lo no campo educacional¹⁹⁸.

A inexistência de um currículo oficial, que determinasse a metodologia de se ministrar as aulas e a elaboração de uma didática própria e consensual para a Educação Física contribuíram para a manutenção de indicadores educacionais insuficientes para a população brasileira¹⁹⁹.

Com práticas de alfabetização que remontam ao século XIX, apenas na metade do século XX, com a sistematização da Educação em níveis, o ensino primário (principal eixo de ensino no fomento de políticas públicas) ganhou estudos de natureza quantitativa e qualitativa²⁰⁰, justificando a dificuldade para análise de diagnósticos gerais e precisos sobre o sistema educacional brasileiro até a criação do INEP.

A necessidade de aprendizado resultou na a proliferação dos livros pedagógicos, a servir como referência para a consecução de práticas escolares nesta disciplina. A adoção do livro, bem como da distribuição das atividades físicas envolvidas (ginástica x esportes), variavam conforme seus autores, resultando numa falta de padronização do conteúdo pedagógico. Entretanto, conforme apurado no levantamento de artigos científicos desta área, publicados na RBEP durante o período estudado, o entendimento dos jogos como uma estratégia de exploração do movimento era já majoritário no final

---

¹⁹⁸ Mário Augusto Teixeira de Freitas, em 1940, descrevendo as políticas públicas estado-novistas, apresentou valores educacionais, atrelados ao espírito cívico e democrático, similares àqueles praticados no período nacional-desenvolvimentista: “Proverá, ao mesmo tempo, à **iniciação da criança no trabalho e na vida cívica**, bem assim no conhecimento e uso dos recursos que a civilização e a solidariedade social oferecem à defesa jurídica, à **proteção econômica e à valorização física, intelectual e moral do homem**” (TEIXEIRA DE FREITAS, 1940, p. 84, grifo nosso). Entretanto, conforme apresentado nesse trabalho, tais princípios seguiram uma lógica específica, que diferenciou e destacou o Nacional Desenvolvimentismo pragmaticamente, tanto nos aspectos de formação de “*habitus*” e cultura escolar como, também, na “*inculcação*” de práticas pedagógicas.

¹⁹⁹ Segundo Elba Siqueira de Sá Barretto e Eleny Mitrulis, analisando os dados educacionais brasileiros de 1954, “(...) o **fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país**: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração (BARRETO & MITRULIS, 2001, p. 104, grifo nosso).

²⁰⁰ Mário Augusto Teixeira de Freitas, em 1934, apresentou um diagnóstico do ensino primário no Brasil. Para o Estado de São Paulo, a oferta era limitada à faixa etária dos 8 a 15 anos - e nesta idade, de natureza obrigatória, apenas para as crianças consideradas “sadias”. Soam estranhas em nossos dias, algumas das especificidades então consideradas normais, ou seja, que “*in tesis*”, teriam o direito garantido à escolarização: “O **ensino primário é gratuito, obrigatório para as crianças de 8 a 14 anos, excetuadas as que residirem a mais de 2 quilômetros da escola pública ou quando na escola não houver vaga, as que sofrerem incapacidade física ou mental, ou de moléstia contagiosa ou repugnante, as que forem indigentes e não se lhes possa oferecer assistência escolar**, as que aprenderem em casa ou em escola particular” (TEIXEIRA DE FREITAS, 1934, p. 169, grifo nosso).

da década de 1940, quando comparado com a ginástica e suas práticas higienistas. Isso, em se levando em consideração a produção acadêmica neste periódico de referência.

Com a padronização na formação do professor de Educação Física escolar, ainda durante o Estado Novo, as escolas experimentaram a convivência de três formações docentes distintas durante o Nacional Desenvolvimentismo: médicos e militares contratados. Foi o modelo predominante até a década de 1930, com profissionais ainda em atividade²⁰¹, normalistas, com formação em nível médio de 2 anos, fruto das leis de ensino de 1936 e que refletiram nos profissionais da década de 1940 e profissionais de nível superior, com três anos a mais de formação que os normalistas, massificados a partir do final da década de 1940. Entender a formação destes três tipos de profissionais poderá permitir um melhor entendimento sobre a preponderância nas escolhas entre esporte e ginástico no espaço da Educação Física escolar.

O impacto da ausência do futebol nas aulas de ensino primário, colegial e ginásial merece um destaque mais aprofundado neste trabalho. Embora a produção legislativa da Divisão de Educação Física escolar aumentasse sobremaneira durante o Nacional Desenvolvimentismo, sobretudo, após 1955, com Alfredo Colombo - primeiro civil a chefiá-la, a prática do futebol foi regulamentada apenas em 1964. O Decreto nº 53.820, de 24 de março de 1964 dispõe sobre a profissão de atleta de futebol e disciplina sua participação nas partidas. Pressupõe-se que, até este momento, a prática amadorística desta modalidade, constituía uma espécie de desporto de natureza “irregular”. Embora os professores não recebessem formação específica e os manuais da época pouco prestigiem esta modalidade, efetivamente ela não era praticada? Tal questionamento merece uma pesquisa mais atenta neste trabalho.

As construções escolares experimentaram um exponencial aumento durante o Nacional Desenvolvimentismo, chegando a quase 150 prédios construídos apenas no Estado de São Paulo. Entender a variação entre espaços de recreio e quadras ao longo do tempo permitirá diagnosticar as estratégias para a disseminação destas práticas entre 1946 e 1964. A futura análise de aquisição de equipamentos escolares também trará elementos importantes para a avaliação da predominância do interesse estatal entre a ginástica e o esporte. A complementação destes estudos pode resultar num diagnóstico que possibilite analisar qual o valor da disciplina de Educação Física nas Escolas

---

públicas do Brasil e de São Paulo dentro de um contexto que Roger Chartier denominou de “capital escolar”, qual seja, o peso que a Educação destinava aos profissionais e estudantes que realizavam esta disciplina, comparando-a qualitativamente com as demais. No caso da transcrição abaixo, a história com as demais disciplinas consideradas humanidades:

A posição que detinha no campo universitário era assegurada pelo seu peso numérico (em 1967, ascende ao segundo plano das letras e das ciências humanas, atrás da literatura francesa, mas muito antes da linguística, da psicologia ou da sociologia) **e pela importância do capital escolar, em termos de currículo e de graus acadêmicos**, dos seus mestres: nove em cada dez eram agregados, dois em cada dez eram antigos alunos das Escolas Normais Superiores (CHARTIER, 2002, p. 13, grifo nosso).

Ainda persistem ranços, construídos historicamente durante o Nacional Desenvolvimentismo, e que não foram superados até a contemporaneidade. Segundo Micheli Ortega Escobar e Celi Nelza Zuke Taffarel (2009), a disciplina de Educação Física escolar ainda encontraria barreiras e desafios para se legitimar dentro do campo escolar:

A atualidade é enfrentar os problemas que persistem na educação física e no trato com o conteúdo e as barreiras para sua legitimação no currículo escolar, a saber: a) a persistência do dualismo corpo-mente; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal; (...); g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática (TAFFAREL & ESCOBAR, 2009, grifo nosso).

Embora, historicamente, o Regime Militar fosse reconhecido pelo uso político e ideológico da Educação Física escolar, muitas atividades que atenuaram a obrigatoriedade dessa disciplina, como a isenção de sua prática para discentes com certas características físicas e sociais, foram iniciadas após 1964, como Decreto Nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, que regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, facultando a participação em aulas de Educação Física escolar alguns alunos que obedecessem s características abaixo:

Artigo 6 – Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que com- provarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de 30 anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (grifo nosso).

Na mesma perspectiva, o Decreto-lei Nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções, editados no período posterior àquele estudado, limita a prática da disciplina de Educação Física escolar aos alunos e alunas que possuem algum tipo de necessidades físicas especiais:

Art. 1º São considerados **merecedores de tratamento excepcional** os alunos de qualquer nível de ensino, **portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados**, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art. 2º **Atribuir a esses (sic) estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento** (BRASIL, 1969, grifo nosso).

Numa era em que a 4ª Revolução Industrial é um desafio permanente, a suscitar a criatividade, a engenhosidade e o empreendedorismo das novas gerações, o cultivo do corpo saudável ganhará espaço a cada momento mais abrangente. Haverá necessidade de profissionais da Educação Física providos de competências e habilidades para o exercício de múltiplas atividades concernentes à preservação da saúde, à prevenção da enfermidade, ao prolongamento digno de existências condenadas à longevidade. É fundamental que esse profissional tenha todas as condições para o exercício ótimo de sua missão e laborar na identificação da crise de identidade da disciplina preordenada a formá-lo é relevante para redesenhar a função docente desse educador que será, a cada dia, mais necessário e mais chamado a desempenhar suas importantes atribuições.

Nesse diapasão, esse trabalho procurou apresentar uma sucinta análise das imbricadas relações dos esportes e da ginástica para a Educação Física escolar, durante o Nacional Desenvolvimentismo, realizando o que Jorge Nagle classificou de “ligações históricas”, através de uma exposição interpretativa de produções de leis, livros, manuais, currículos, notícias e artigos produzidos antes, durante e depois à época estudada, avaliando o “texto, contexto e subtexto”:

Exige a criação de novos caminhos analíticos e metodológicos. A complexidade da tarefa supõe amadurecimento de natureza doutrinária e teórica e para questões muito difíceis, com a **necessária interligação com determinadas circunstâncias históricas** — o que obriga a situar processos e mecanismos que evitem o aparecimento de associações mecânicas ou sem intermediação entre um aspecto e outro. Exige, também, a elaboração de esquema que identifique **formas de relacionamento entre o todo e as partes, entre fatores externos e internos** e, às vezes, exige a elucidação do papel da biografia na história. Acrescente-se, a tudo isso, a verificação das possibilidades de concepções e da própria estrutura social para evitar o aparecimento de novas modalidades de anacronismo; sem omitir, na sequência, **o quanto é importante estabelecer os modos de relação entre texto, contexto e subtexto** (NAGLE, 1984, p. 29, grifo nosso).

A construção da história da Educação Física escolar durante o Nacional Desenvolvimentismo, influenciada pela bipolarização entre o esporte e a ginástica, na verdade, seguiu um processo comum na formação historiográfica nacional, como aponta Nelson Werneck Sodré:

Partimos, desde logo, de definição do que é nacional, para que não haja dúvidas: **só é nacional o que é popular. A nação para nós, é o povo e não apenas o território**. Ela foi construída, em processo histórico, isto é, pela acumulação, ano a ano, século a século, de tudo aquilo que, em nós, representou trabalho e sacrifício, tudo aquilo que foi resultado do esforço coletivo, tudo aquilo que depois de quatro séculos aproximando-se do quinto, chegou a moldar a fisionomia atual do país: a sua grandeza geográfica, as suas tradições, o seu povo (SODRÉ, 1998, p. 88, grifo nosso).

Tal qual ocorre com qualquer processo envolvido em relações humanas, imbricados com a complexidade fenomenológica de aspectos sociais, econômicos e culturais, a demarcação de paradigmas temporais nos processos historiográficos contribuem diretamente na tarefa de construção de uma memória. Sob esse aspecto, torna-se medida de premente importância o descolamento do Nacional Desenvolvimentismo, seja do Estado Novo ou da Ditadura Militar, para caracterizá-lo como um período histórico dentro da disciplina de Educação Física escolar, sintetizado pela célere transição entre a ginástica/calistenia e o Método Desportivo Generalizado.

Como ocorre, de forma natural, em qualquer período de transição, o período nacional desenvolvimentista apresentou características de ambos os modelos pedagógicos apresentados nessa Tese. Ilustrando tal assertiva, a imagem abaixo apresenta alunos do ensino primário da Escola Guatemala, em 1961, observando um quadro que explora aspectos de saúde e qualidade de vida, comuns tanto aos métodos ginásticos quanto os esportivos:

Figura 64 – Cartaz de Saúde e Qualidade de Vida na Escola Guatemala – São Paulo/SP (1961):

Fonte: CRE Mário Covas²⁰²

Assim, o popular se populariza. Uma disciplina sem esse contexto, dentro do universo escolar, tende-se e permanecer encoberta por outras matérias na carga curricular, fato este e caracterizou, caracteriza e caracterizará a história da Educação física escolar, a não ser que seja considerada não apenas um conteúdo necessário, sob o aspecto de saúde e qualidade de vida, além de popular aos olhos do povo brasileiro!

Encerro essa Tese com a mesma impressão que Augustín Escolano Benito teve ao revistar a Escola onde realizou o ensino fundamental. No meu caso, ao visitar a quadra da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira, que frequentei entre 1987 e 1994, tive as mesmas reflexões, com as devidas proporções, do citado autor:

Quando já havia completado os cinquenta anos de idade, **o protagonista da narrativa visitou a escola que havia frequentado em sua infância, entre os seis e os dez anos de idade. (...) As salas de aula lhe pareceram sem dúvidas menores; os corredores, mais estreitos;** a escadaria, pela qual se subia ao andar superior, onde estavam as salas de aula das meninas, com menos degraus; o pátio de recreio, muito reduzido. Como poderíamos - ele

²⁰²Imagens cedidas pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE - Mário Covas) em 20 set. 2017.

pensou – brincar e nos mover nele, os mais de trezentos meninos e meninas que coabitávamos naquele limitado território? **Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor; o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondia aos seus primeiros esquemas perceptivos.** (ESCOLANO, 2001, p. 21 e 22, grifo nosso).

A análise conjunta dos elementos apresentados nessa Tese destaca o Nacional Desenvolvimentismo como um período que não deve ser esquecido na construção da História Econômica e Social da Educação Física escolar. Com o ressurgimento da democracia no Brasil, a disciplina estudada nessa Tese passaria, cada vez mais, a receber uma interferência política que resultaria na definitiva entrada dos esportes nos currículos e práticas pedagógicas. Para tanto, a necessária transição com as Escolas de ginástica e calistenia (berço pedagógico da área no Brasil), exigiram algumas sensíveis mudanças apontadas nesse trabalho.

A mudança no uso da bola na disciplina, reforçado pela prática esportiva diferenciada entre meninos e meninas e a continuidade das práticas não discriminatórias entre raças (presentes na ginástica/calistenia e inseridas nos esportes escolares, medida totalmente diferente daquela aplicada fora do espaço escolar), apresentadas no Capítulo 2, são indícios numa transformação no envolvimento e construção do próprio “ofício do aluno” nessa disciplina.

As constantes adaptações curriculares para a inserção dos esportes, acrescidas da manutenção da obrigatoriedade da disciplina e sua expansão para as várias modalidades de ensino (como o rural), evidenciadas no Capítulo 3, indicam que, mesmo com a saída da Educação Física das letras constitucionais em 1946, sua utilização política ainda continuaria com relevância diferenciada no Nacional Desenvolvimentismo. Nesse sentido, o envolvimento da disciplina em ações como da “Juventude brasileira” e nos desfiles cívicos são indícios que demonstram a intensificação do uso político e ideológico dessa matéria escolar.

Para atender a esse cenário transitório, a formação dos professores, sejam aqueles oriundos das Escolas Normais ou dos Cursos Superiores, passam a ter uma alta carga curricular de formação esportiva, influenciado diretamente pelo trabalho de Auguste Listello na disseminação do Método Desportivo Generalizado. Tal transformação, entretanto, não inibiu a continuidade (embora diminuta) de matérias relacionadas aos métodos ginásticos/calistênicos (como o higienismo), com apresentado no Capítulo 4.

A tríade *aluno - professor - currículo*, por sua vez, precisaria de espaços e equipamentos compatíveis para transitar entre os métodos ginásticos e esportivos. Embora a construção de prédios escolares durante o Nacional Desenvolvimentismo tenha se expandido consideravelmente a construção de quadras poliesportivas nesses locais não ocorreu na mesma proporção, resultando num ambiente que dificultaria as práticas desportivas, como apresentado no Capítulo 5.

Embora a dificuldade estrutural na disponibilidade de recursos materiais de equipamentos e quadras fosse enfrentada pela criatividade do docente na utilização dos espaços, a intensa formação esportiva do futuro professor encontraria uma barreira física paradigmática para ministrar suas aulas, resultando num ambiente conflituoso, tanto na utilização da ginástica/calistenia (numa intensidade bem menor eu outrora), como dos próprios esportes. Tal cenário não havia sido evidenciado em estudos que, “per si”, transitam a História da Educação Física diretamente do Estado Novo para a Ditadura Militar, já que ocorreu, especificamente, durante o Nacional Desenvolvimentismo.

Encerro esse estudo com a seguinte impressão: não compete ao tempo classificar a disciplina de Educação Física escolar. Essa disciplina constituiu, constitui e constituirá um elemento que, em vários aspectos, interfere na formação da cultura escolar²⁰³ brasileira. Tradicionalmente, essa matéria agrega simpatia e apreço pelos estudantes na fase escolar sendo, normalmente, objeto de desejo e aspirações por aqueles estudantes que a utilizam como um mecanismo de alívio das tensões reprimidas.

Entretanto, a falta de um desenvolvimento exclusivamente pedagógico, além de uma histórica interferência política nesse contexto, resultou na sua representação de uma disciplina de papel secundário na composição curricular e no processo de ensino e aprendizagem. Embora, historicamente, essa matéria sempre possua uma imagem “positiva”, inclusive, na própria composição do “ofício do aluno”, sua contextualização

---

²⁰³ Para Luciano Mendes Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal, os elementos eu contribuem pr formação da cultura escolar superam s normativas, currículos e ações políticas, surgindo das imbricadas tessituras decorrentes da s relações estabelecidas entre esse e outros elementos: “(...) Essa seleção decorria de **fatores sociais, políticos e ideológicos** que comportavam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizava pelo **entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido)**. Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática” (FILHO & VIDAL, 2004, p. 146, grifo nosso).

diferente da exigência social no processo de escolarização reduziria o papel do professor, envolvido pela descompassada transformação curricular da ginástica/calistenia para o esporte ou seja, resumidamente, para a prática do “dá a bola e deixa jogar”. A construção histórica desse processo encontra, no Nacional Desenvolvimentismo, um período diferenciado dos demais. Por essa razão, merece tratamento específico, rompendo a paradigmática e exclusiva transição do Estado Novo para o Regime Militar na História da Educação Física escolar.

Referências

- AGUAYO, Alfredo Miguel. **Didática da Escola Nova**. 10ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- AQUINO, José Benedicto de. **Pedagogia da Educação Física**. São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira Brusco & Cia, 1939.
- ALVES, Elígio. **A composição, por sexo e idade, da população do Brasil**. In Revista Brasileira de Estatística, v. 15, n. 57. Rio de Janeiro, 1954
- ARENO, Waldemar. **Fundamentos biológicos da educação feminina**. Rio de Janeiro: Graphica Metrópole, 1946.
- ANTUNHA, Heládio. **A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920**. Revista Estudos e Documentos, São Paulo, n. 12, 1976.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Editora Martins Fontes. São Paulo, 1995
- AZEVEDO, Fernando. **Antinoüs: estudo de cultura athletica**. São Paulo: Weiszflog Irmãos. 1919.
- _____. **Para as mulheres**. Revista Sports, São Paulo, janeiro 1920.
- _____. **Escola anglo-americana: predominância esportiva**. Educação Physica, Rio de Janeiro, n. 14, p. 9-12, jan. 1938.
- _____. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. Educação Physica, Rio de Janeiro, 1939.
- BARBANTI, Valdir **O que é esporte?** Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Londrina, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t, II, 1947.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Revista Estudos Avançados 15 (42), 2001.
- BASTOS, Maria Alice Junqueira e ZEIN, Ruth Verde. **Brasil: Arquiteturas após 1950**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo dos saberes docentes e a prática pedagógica**. Dissertação - Programa em Pós Graduação em Motricidade Humana. UNESCO. Rio Claro, 2007.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. Discorpo, n.3, p.25-45, 1994.
- _____. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BONORINO, Laurentino Lopes; MOLINA, Antonio de Mendonça; MEDEIROS, Carlos M. de. **Histórico da educação física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931, p. 110-111.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155

_____. Violência simbólica e lutas políticas. In: _____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 199-251.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: **Razões práticas: sobre a teoria da ação**/Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 91-135.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física?”** Revista Movimento, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. I-VIII, 1995.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: PROTEORIA, 2001, p. 67-80.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter & ALMEIDA, Felipe Quintão de. **A política de esporte escolar no Brasil: A pseudovalorização da Educação Física**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio, 2003.

BRASIL. Decreto Nº 248, do dia 26 de julho de 1894. **Aprova o Regimento Interno das escolas públicas**.

_____. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Organização do Ensino Secundário: Reforma Francisco Campos**. Ministério da Educação e Saúde Pública, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931.

_____. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

_____. Decreto-Lei Nº 2.071, de 8 de março de 1940 **Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.**

_____. Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário; Reforma Gustavo Capanema.**

_____. Decreto-lei Federal Nº 8.192, de 20 de novembro de 1945. **Dispõe sobre a concessão anual de bolsas de estudos na Escola Nacional Educação Física e Desportos.**

_____. Portaria Ministerial Nº 5, de 02 de janeiro de 1946. **Torna obrigatória as aulas de educação física no ensino médio.**

_____. Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Torna obrigatória a Educação Física no ensino especializado agrícola.**

_____. Decreto-Lei Nº 9.091, de 26 de março de 1946. **Autoriza o Ministério da Educação a delegar competência ao Estado de Paulo para inspecionar a execução, em seu território, das leis federais referentes à Educação Física nos estabelecimentos de nível médio.**

_____. Portaria Nº 13, de 23 de maio de 1948, do Departamento Nacional de Educação. **Regulamenta o exame especial para a concessão de registro definitivo dos professores de Educação Física registrados provisoriamente na Divisão de Educação Física.**

_____. Lei Nº 745, de 27 de junho de 1949. **Dispõe sobre o registro de professores de Educação Física, médicos assistentes de Educação Física e Técnicos Desportivos, não habilitados na forma da lei.**

_____. Portaria Nº 02, de 5 de junho de 1956, do Departamento Nacional de Educação. **Autoriza a realização de campeonatos, desfiles, demonstrações e treinamentos coletivos.**

_____. Lei Nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957. **Organiza o ensino normal no Estado de São Paulo.**

_____. Portaria Nº 106, de 15 de junho de 1957, do Departamento Nacional de Educação. **Baixa regulamento para as competições ginasiais e de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela Divisão de Educação Física.**

_____. Ministério da Educação. **Novos prédios escolares.** Rio de Janeiro: INEP, 1949.

_____. Portaria Nº 134, de 4 de setembro de 1957, da Divisão de Educação Física. **Determina a substituição das atividades práticas da Educação Física por palestras, projeção de filmes a ela referentes e inquérito sobre a preferencia e interesse dos alunos nesse particular.**

_____. Decreto Federal Nº 3.177, de 5 de fevereiro de 1958. **Instituiu a “Campanha Nacional de Educação Física”.**

_____. Portaria N° 135, de 29 de julho de 1959, da Divisão de Educação Física. **Baixa instruções para a realização do XII Seminário de Professores de Escola de Educação Física.**

_____. Portaria N° 170, de 1 de outubro de 1959, da Divisão de Educação Física,. **Aprova instruções mínimas para a realização de estudos e debates sobre Treinamento Desportivo, em prosseguimento do Estágio Preparatório. Aprova instruções mínimas para a realização de estudos e debates sobre Treinamento Desportivo, em prosseguimento do Estágio Preparatório.**

_____. Lei N° 6.067, de 25 de maio 1959. **Dispõe sobre concurso de ingresso ao magistério secundário e normal.**

_____. **Relatório Quinquenal do Ministério da Educação e Cultura (1956-1960).** MEC, Rio de Janeiro, 1960.

_____. Portaria N° 67, de 31 de julho de 1961, da Divisão de Educação Física. **Baixa instruções reguladoras das atividades e funcionamento das Inspetorias Seccionais de Educação Física.**

_____. Lei N° 6.485, de 13 de novembro de 1961. **Declara de utilidade pública a Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo.**

_____. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa a obrigatoriedade da pratica da Educação Física nos cursos primários e médios, até a idade de 18 anos (art. 22).**

_____. Decreto N° 39.896, de 14 de março de 1962. **Institui o curso para a formação de educadores Recreacionistas no Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Governo.**

_____. Portaria N° 6-Br, de 22 de janeiro de 1963, da Divisão de Educação Física. **Estabelece o programa do Curso Básico de Educação Física por Correspondência.**

_____. Portaria N° 9, de 30 de janeiro de 1964, da Divisão de Educação Física. **Baixa regulamento para os certames desportivos do ensino médio.**

_____. Decreto N° 53.820, de 24 de março de 1964. **Dispõe sobre a profissão de atleta de futebol, disciplina sua participação nas partidas e dá outras providencias.**

_____. Portaria de 22 de maio de 1969. **Institui os Jogos Estudantis Brasileiros e baixa o Regulamento Geral.** Diário Oficial, Brasília, DF, seção I, parte 7, 30 mai. 1969.

_____. Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969. **Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.**

_____. Decreto N° 69.450, de 1 de novembro de 1971. **Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.**

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORGES, Flavia Santos et al. **Perfil antropométrico e metabólico de rapazes pubertários da mesma idade cronológica em diferentes níveis de maturação sexual.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Brasília v. 12 n. 4 p. 7-12 dezembro 2004.

BREGLIA, Vera Lucia Alves & LIMA, Cecília Neves Lima. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. In: MENDONÇA, Ana Waleska & XAVIER, Libânia Nacif (org). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Inep 70 anos, v. 1. Brasília, 2008.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares paulistas (1873-1971).** Editora INEP. Brasília, 2002.

BUSSINGER, Victor Luís. **O professor de Educação Física nas escolas de 1º e 2º graus.** Revista Corpo e Movimento, São Paulo, ano 1, p. 7-8, 1983.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de Motivos.** In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização do Ensino Secundário. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933, p. 5-10.

CAMPOS, Maria Elisa, GOUVÊA, Ruth & CUNHA, Maria Augusta. **Jogos na escola primeira.** Brasília: MEC, 1962.

CÂNDIDO, Renata Marcílio & CATANI, Denice Bárbara. **Inculcar a seriedade mediante a alegria: um estudo das comemorações escolares no campo educacional (final do século XIX e início do século XX).** Revista de História e Historiografia da Educação, v. 1, n. 3. Setembro/Dezembro 2017.

CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. **Educação física no estado novo: história e doutrina.** 1982. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982, p. 135.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-287.

_____. **Molde Nacional e forma cívica – higiene, moral e trabalho na Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931).** EDUSF. Bragança Paulista, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 19, n. 01, p. 20-33, set. 1997.

_____. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Org.). **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001, p. 577-589.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2003.

CASTRO, Celso. **In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil**. Antropolítica, Niterói, RJ, Nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

CBPE. **Os Estudos e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura**. Educação e Ciências Sociais. Boletim do CBPE, ano I, v. I, n.1, p. 5-60, 1956.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de primeiro e segundo graus: antes, agora, e depois?** São Paulo: Saraiva, 4ª Edição, 1984.

CHARTIER, Roger. **A história hoje: Dúvidas, desafios, propostas**. Estudos Históricos, v. 7, nº 13, Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1994.

_____. **Debates: Literatura e História**. Topói, vol.1, n.1, Rio de Janeiro Jan./Dez. 2000.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed.. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

_____. **Defesa e ilustração da noção de representação**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE. **Educação Física: uma proposta pedagógica**. In SOUZA JÚNIOR, M.. (org.) et al. Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 217-231.

COQUEMALA, Ana Paula de Quadros. **Contribuições da Educação Física na formação humana: práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti, Curitiba/PR, 2008.

CORREA, Maria Elizabeth Peirão, NEVES, Helia Maria Vendramini & MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura Escolar Paulista: 1890 – 1920**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Obras e Serviços. São Paulo, 1991.

COSTA, Lamartine da (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. CONFEF, Rio de Janeiro, 2006.

DAOLIO, J. **Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Diferentes Concepções Sobre o Papel da Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina & RANGEL, Irene Conceição Andrade Rangel. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ENGE, Arne. A organização dos serviços do departamento de educação física do Estado de São Paulo. In.: **Anais do VII congresso nacional de educação**. Rio de Janeiro: S.I., 1935.

ESCOBAR, Micheli Ortega e TAFFAREL, Celi Nelza Zuke. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPB, 2009, p. 173-180.

ESCOLANO, Augustin Benito. A arquitetura como programa. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. Ed. DP&A, 2001.

ESCOLANO, Agustín Benito. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPARD da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012, p. 11-18.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. EDUSP. São Paulo, 1996.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares**. Revista Motrivivência, Florianópolis, 1996.

FERREIRA, Marcos Santos. **Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FILHO, Luciano Mendes Faria & VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

_____. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FILHO, Aristeo Leite et al. **Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no Inep/CBPE (1952-1964)**. In Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Ana Waleska Mendonça, Libânia Nacif Xavier, organizadoras. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 1).

FISHER, Irving. **A nova educação física**. Educação Física, Rio de Janeiro, n. 73, p.11, mar./abr. 1934.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Editora Vozes, 1977.

FRAGO, Antonio Viñao. **Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestionamientos, fuentes**. In: ALMUIÑA, Celso et al. Culturas y civilizaciones: III Congreso

de la Asociación de Historia Contemporanea. Valladolid, Espanha: Ed. Universidad de Valladolid, 1998.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e educação (Temas de história da educação)**. Instituto de Estudos da Cultura da Educação, Rio de Janeiro, ano 5, nº 7, 2000.

FRAGO, Viñao Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2006. p.73. (Tradução nossa, dos trechos citados).

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLA, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

GEBARA, Ademir. Esportes: cem anos de História. In: **Anais do III Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física**, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, Natália de Lacerda. **Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2012.

_____. **Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, abr.-jun. 2010, p.527-536.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HELÊNICO. **“Deve ser proibido!”**. A Gazeta Esportiva, São Paulo, 06.05.1940, p. 2.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

IANNI, Octavio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

IBGE. **Estudos e Sugestões: O Ensino no Brasil**. Revista Brasileira de Estatística, v. 8, n. 29. Rio de Janeiro, 1947.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil**. Serviço de Estatística de Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1950.

_____. Estudos e Sugestões: **Evolução provável do alfabetismo na população brasileira durante o período de 1940 a 1950**. Revista Brasileira de Estatística, v. 12, n. 46. Rio de Janeiro, 1951.

_____. **De ontem e de hoje: Brasil e as estatísticas educacionais e culturais**. Revista Brasileira de Estatística, v. 14, n. 55. Rio de Janeiro, 1953.

_____. **Informações Gerais: Ensino Primário em 1957**. Revista Brasileira de Estatística, v. 19, n. 73 e 74. Rio de Janeiro, 1958.

_____. **Informações Gerais: Estatísticas Mundiais de Educação**. Revista Brasileira de Estatística, v. 20, n. 77 e 78. Rio e Janeiro, 1959.

_____. **Reportagem: Normalização das Estatísticas Educacionais**. Revista Brasileira de Estatística, v. 21, n. 83 e 84. Rio de Janeiro, 1960.

_____. **De Ontem e de Hoje: Padronização das Estatísticas Educacionais**. Revista Brasileira de Estatística, v. 13, n. 51. Rio de Janeiro, 1952

_____. **Informações Gerais: Ensino Primário**. Revista Brasileira de Estatística, v. 25, n. 97 e 98. Rio de Janeiro, jan/jun.1964.

_____. **A Educação e a Crise Brasileira**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1955.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 8/2013.

INFANTOSI, Ana Maria. **A Escola na República Velha**. São Paulo: EDEC, 1983.

JACOMINI, Maria. Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JORNAL DO BRASIL. **Higiene mental; maus hábitos nos escolares e pré escolares e sua profilaxia**. Rio de Janeiro, 19 jun. 1929.

JORNAL DO COMMERCIO. **Associação Brasileira de Educação: curso de educação física**. Rio de Janeiro, 20 jun. 1929.

JÚNIOR, Edivaldo Góis & LOSILOVO, Hugo. **A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930**. Revista Portuguesa de Ciências Esportivas, v. 03, p. 322–328, 2005.

KELLY, Celso. **Correspondência para Renato Pacheco**. Acervo de Cartas Manuscritas. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 19 de junho de 1934.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. Editora Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**, Rio de Janeiro, Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.

KRETZCHMAR, Lotte. *Cultura Physica Feminina*. Rio de Janeiro, 1932.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIUI, 2004

LACERDA, Carlos. **Discurso na sessão parlamentar de 3 de novembro de 1958**. Diário do Congresso Nacional, 04/11/1958, p. 6.457-6.458. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp. Acesso em: 11/02/2018.

LAMBERT, Jacques. **O crescimento demográfico e a educação nos países em desenvolvimento**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 95 e 96, p. 123-130, jul./dez. 1963.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. 2ª. edição, Campinas: Papirus, 1986. p. 75

LEOPOLDI, Maria Antonieta Parahyba. O difícil caminho do meio: estado, burguesia, industrialização no segundo governo Vargas (1951-54). In: **Vargas e a Crise dos Anos 50**. 3ª Edição. Editora Ponteio, Rio de Janeiro, 2011

LIMA, Cassia Danielle Monteiro Dias & LINHALES, Meily Assbú. **Sujeitos, saberes e práticas em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física: tessituras e modelagens pedagógicas** (Belo Horizonte, 1957-1962). Revista Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1499-1521, out./dez. de 2014.

LISTELLO, Auguste. **Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer**. Universidade de São Paulo. Editora EPU/EDUSP. São Paulo, 1973.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Síntese de criação do INEP**. Lourenço Filho, M. B. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 95, jul./set.1964.

_____. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. 4ª Edição. INEP/MEC. Brasília, 2001.

_____. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação** / Manoel Bergström Lourenço Filho, organização: Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LYRA FILHO, João. Raça, Educação e Desporto. In: **Estudos e Conferências**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e propaganda. 1941, p. 67.

MARINHO, Inezil Pena. **Jogos Escolares na década de 1940**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Ano I, n. 11, p. 2-4, 1944.

_____. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952/1953.

_____. **Sistemas e métodos de educação física**. Companhia Brasil Editora, 2.ed. Rio de Janeiro, 1953

_____. **Sistemas e métodos de educação física**. Rio de Janeiro, 1958.

_____. Discurso de posse de cátedra de História e Organização da Educação Física e Desportos. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, v. 11, n.12, p.127-144, dez.1958.

MARTINEZ, Carlos Henrique Miguel. **Auguste Listello: uma trajetória**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) na Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

MASSUCATO, José Geraldo & BARBATI, Valdir José. **Histórico da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo**. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, v.13, p.7-12, dez. 1999. N.esp

MAZONI, Tomás. **O esporte a serviço da pátria**. São Paulo: Olympicus, 1941.

MEC. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986)**. Brasília: Editora INEP, v. 1 e 2, 1987.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Jogos para Recreação na Escola Primária**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1959.

_____. **Jogos para recreação infantil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

MENDONÇA, Ana Waleska & XAVIER, Libânia Nacif (org). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Inep 70 anos, v. 1. Brasília, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 30 de mar. 2019.

MEYER, Regina Maria Prosperi. **Metrópole e Urbanismo, São Paulo Anos 50**. São Paulo, Tese de doutoramento, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1991.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

_____. **História da Educação Brasileira: problemas atuais**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo**¹ **alternativa ao neoliberalismo - O currículo multicultural da Educação Física**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 5, número 2 , 2006.

_____. **Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física.** Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Volume: 14, Número: 35. 2010.

NETTO, Américo. **Gymnastica e esporte: alguns critérios para diferencia-los.** **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 14-15, mar. 1938.

NETO, Brasília Machado. **Através da Imprensa: Ensino Técnico no Brasil.** *In* IBGE. **Revista Brasileira de Estatística**, v. 18, n. 69 e 70. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1957_v18_n69_n70.pdf. Acesso em 15 mai. 23018, às 13h30min.

NUNES, Mário Luiz Ferrari & RUBIO, Katia. **Currículo(s) de Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008

NUNES, Zilda Clarice Rosa. **Anísio Teixeira.** Recife: Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

OLSEN, Bradley. **The city as a work of art: London, Paris, Vienna.** New Haven, Yale University Press, 1986.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento.** Belo Horizonte, Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Políticas Públicas para a Educação Física Escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação?** Revista Perspectiva, Florianópolis, v.21, n.01, 2003.

_____. **A título de apresentação - educação do corpo na escola brasileira.** In Educação do corpo na escola brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense/ Nova Cultural, 1986.

PESSANHA, Eurize Caldas & DANIEL, Maria Emília Borges. **História da Cultura Escolar através dos Exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939 – 1971).** Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 8, n. 16, p. 4-15, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.** Coleção ciências da Educação. Porto Editora, 1995.

PINTO, Diana Couto. *Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida.* In: MENDONÇA, Ana Waleska & XAVIER, Libânia Nacif (org). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Inep 70 anos, v. 1. Brasília, 2008.

RANGEL SOBRINHO, Orlando. **Educação Physica Feminina**. Rio de Janeiro: Typografica do Patronato, 1930.

_____. **Curso de educação física: resumo de aulas realizadas na Escola Militar Provisória**. Rio de Janeiro, Tip. do Patronato, 1931.

REVISTA DO ENSINO/RS. Maio, 1952, n. 6.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **60 anos: 1944 a 2004**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Comitê Nacional Instituto Panamericano de Educação Física, ano 1, n.1, jan. 1944.

RIBEIRO, Ermida Vidal. **Educação física infantil**. In.: *Anais do primeiro Congresso Paulista de Educação Física*. São Paulo, 1940.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1983.

SABÓIA, Massillon. **Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, 1946.

SANTA CATARINA. **Programma dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina**. Aprovado e mandado observar pelo Decreto Nº 796 de 2 de Maio de 1914.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História política do futebol brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SÃO PAULO. Decreto Nº 5.828, de 04 de fevereiro de 1933. **Reorganiza a diretoria geral do ensino, transformando-a em departamento de educação física, que fica extinto; cria o serviço de higiene e educação sanitária escolar, o fundo escolar, a bolsa viagem ou de estudos, o museu central e o conselho de educação**.

_____. Decreto Nº 5.884, de 21 de abril de 1933. **Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo**. Diário Oficial, São Paulo, 10 maio 1933.

_____. Decreto Nº. 6.583, de 01 de agosto de 1934. **Regulamenta o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo**. Revista de Educação, São Paulo, v. 7, p.203-217 set, 1934.

_____. Decreto Nº 17.698, de 26 de novo de 1947. **Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947**.

_____. Decreto N. 25.920, de 25 de maio de 1956. **Determina providências sobre o registro de Professores, de ensino normal no Departamento de Educação**.

_____. Lei Nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957. **Organiza o ensino normal no Estado de São Paulo.**

_____. Lei Nº 3.177, de 11 de junho de 1957. **Estende as regalias conferidas pelo Decreto-Lei Nº 6.936, de 10 de outubro de 1944, aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, depois de 1943, desde que comprovem a conclusão do curso ginasial.**

_____. Lei Estadual N. 5.101, de 30 de dezembro de 1958. **Dispõe sobre a incorporação da Escola de Educação Física, do Departamento de Educação.**

_____. Decreto N. 33.340, de 5 de agosto de 1958. **Dispõe sobre o funcionamento de Delegacias Regionais de Educação Física e Esportes, no interior do Estado de São Paulo.**

_____. Decreto n. 35.100, de 17 de junho de 1959. **Organiza as Escolas Normais no Estado de São Paulo e dá outras providências.**

_____. Decreto Nº 45.159-a, de 19 de agosto de 1965. **Aprova o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo.**

_____. Decreto Estadual Nº 45.012, de 15 de julho de 1965. **Aprova o regulamento para o Departamento de Educação Física e Esportes (D.E.F.E.).**

_____. Decreto Nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966. **Aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal.**

_____. Decreto Nº 48.143, de 26 de junho de 1967. **Regulamenta o Concurso de Ingresso dos Orientadores Educacionais do Ensino Médio Oficial do Estado de São Paulo.**

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau.** São Paulo: CENP, 1990.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História política do futebol brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SCHWARCZ, Lilia Maria. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEGAWA, Hugo. 1990. **Hélio Duarte (1906 – 1989): moderno e peregrino.** Projeto, São Paulo, (131), 51, 1990.

SILVA, Enéas. **Playgrounds.** Revista da Diretoria de Engenharia. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.15, jan. 1936.

SILVA, Janice Teodoro da. A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960. In OLIVEIRA, William Sampaio de et al. **Arquitetura escolar paulista: anos de 1950 e 1960.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Imprensa Oficial, 2006.

SILVA, Katiene Nogueira da. **Criança calçada, criança sadia: sobre os uniformes escolares na escola pública paulista entre os anos de 1950 a 1970**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **“Criança Calçada, Criança Sadia!”**. Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, vol. 1, nº. 1, 2007, págs. 74-81.

SILVA, Marilda da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29.

_____. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.03 | p.335-360, dez. 2011.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da Silva & MOTTA, Jorge França Motta. **Relendo o significado de raça**. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, Fevereiro de 2009, Semestral

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Katiene Nogueira da & CATANI, Denice Bárbara. **Fantasia da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 700-722, maio-ago. 2016

SKIDMORE. Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Companhia das Letras. São Paulo, 1974.

_____. **Brasil: de Getúlio à Castelo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Uma História do Brasil**. Tradução Raul Filker. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOARES, Carmen et al. **Metodologia do ensino da educação física**. Rio de Janeiro, Cortez, 1992.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O que se deve ler para conhecer o Brasil**. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. INEP – Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1960.

_____. **História Militar do Brasil**. 3a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 260.

- _____. **História da História Nova**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Tudo é Política. In: FILHO, Ivan Alves (Org.). **Tudo é Política**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998
- SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de Civilização**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998
- _____. **Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária**. Revista Educar, Curitiba, n.18, p. 75-101. 2001. Editora da UFPR
- SOUZA NETO, Samuel de et al. **A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, 2004.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke & ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. Boletim Germinal - on-line, n. 9 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. **O ensino primário no Brasil (através de comunicados do Ministério da Educação)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1934.
- _____. **Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia**. In Revista Brasileira de Estatística, v. 7, n... 26. Rio de Janeiro, 1946.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Discurso de posse no INEP**. ATt 52.06.04, filme 11, fot 0634-0639. Rio de Janeiro, 4 de julho de 1952.
- _____. **Condições para a reconstrução educacional brasileira**. Revista Brasileira e Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.
- _____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.
- _____. **Plano de Construções Escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.
- _____. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223. abr./jun. 1962.
- _____. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>>.
- _____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

TEIXEIRA, Anísio & SPOSITO, Marília. **O povo vai à escola**. São Paulo: Editora Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Mauro Soares & MAZZEI, Júlio. **Manual de Educação Física, Jogos e Recreação**. São Paulo: Editora Obelisco, 4ª Edição, 1967.

TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. **O ensino primário no Brasil (através de comunicados do Ministério da Educação)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1934.

TOTTA, Mário. **Exercícios**. *Vida e Saúde*. Santo André, v.7, n.11, p.11, nov. 1945.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VASCONCELOS, Tania Mara Pereira. **Do castigo ao prêmio: concepções de infância e educação numa comunidade do interior (1940-1970)**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 175-191, jul./dez., 2005.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e educação**. Mestrado - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1992.

XAVIER, Libânia Nacif (2000). **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Bragança Paulista: EDUSF.

Anexo 1

Relação de obras e artigos consultados não incorporados ao Relatório

Nº	Autor	Produção	Referência
01	ARAÚJO, Marta Maria. Brzezinski, Iria (Org.). a.	Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira	Brasília: INEP, 2006
02	AZEVEDO, Fernando de	Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil – subsídios para uma história de quatro anos	Melhoramentos. São Paulo, 1958.
03	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny.	Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País	Revista Estudos Avançados 15 (42), 2001
04	BLOCH, Marc L.	Apologia da história, ou, O ofício do historiador	Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001
05	BRACHT, Valter.	A constituição das teorias pedagógicas da educação física.	Caderno Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
06	BRACHT, Valter & ALMEIDA, Felipe Quintão de.	A política de esporte escolar no Brasil: A pseudovalorização da Educação Física	Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.
07	BRACHT, Valter & ALMEIDA, Felipe Quintão de.	Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar	In Revista Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-146, jul./dez. 2012.
08	BOAVENTURA, Edivaldo.	A Educação na Constituinte de 1946: comentários.	In: FÁVERO, O. (Org.). <i>A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988</i> . Campinas: Autores Associados, 2000. p.191-199.
09	BOMENY, Helena.	Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 50	In. O Brasil de JK. Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950 > Acesso em: 13 jan. 2017
10	BRANDÃO, Agenor.	Resenha do livro Doutrina contra doutrina, de Plínio Salgado	Vozes, ano 51, nº 7, julho de 1957, p. 547, p. 603.
11	CARVALHO, Marta Maria Chagas de.	Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).	Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
12	CASTELLANI FILHO, Lino.	Educação Física no Brasil: a história que não se conta	8ª Edição. São Paulo: Papirus, 2002.
13	CUNHA, Luiz Antônio.	A universidade temporã	2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 1983 Brasileira.
14	CORDEIRO, Célia Maria Pereira	Anísio Teixeira, uma visão de futuro	Revista Estudos Avançados, v. 15, nº 42, 2001
15	FARIA JUNIOR. Alfredo Gomes de.	Introdução à didática de Educação Física	Rio de Janeiro: Honor Editorial Ltda. 1969.
16	FARIA FILHO, L. M.	A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação.	In:_____. (Org.). Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
17	FERREIRA, Márcia dos Santos.	O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)	Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001, 194 f.
18	HIPPOLITO, Lúcia	De raposas e reformistas: o PSD na experiência democrática de 1946 a 1964	Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
19	MACEDO, Christina Garcia & GOLLNER, Silvana	A escolarização do esporte nas décadas de 1920 e 1930: a	Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 253-260, jan./mar. 2012.

	Villondre.	Associação Brasileira de Educação e a energização do caráter.	
20	MARINHO, Inezil Penna	História da educação física e dos desportos no Brasil	Rio de Janeiro, 1982.
21	MARTINEZ, Carlos Henrique Miguel.	Auguste Listello: uma contribuição para a Educação Física brasileira	Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2002.
22	MEC	Plano Trienal para a Educação (Editorial) Discurso do Pres. Jango Goulart na sede da revista O Cruzeiro, a 26/12/1962, (128963).	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 39, nº 89, p. 3-7, 1963
23	MEC	Reformulação do Ministério da Educação e Cultura	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 38, nº 88, p. 127-134, 1962
14	OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de	A título de apresentação - educação do corpo na escola brasileira	<i>In Educação do corpo na escola brasileira</i> . Campinas: Autores Associados, 2006.
25	OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de	Educação Física Escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência	Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004
26	OLIVEIRA, Romualdo Pereira de Oliveira	Educação e sociedade na Assembleia Constituinte de 1946	Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990
27	OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de.	A Educação na Constituinte de 1946.	FÁVERO, O. (Org.). <i>A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988</i> . Campinas: Autores Associados, 1996. p.153-190.
28	PAIVA, Edil Vasconcellos de & PAIXÃO, Léa Pinheiro	PABAE (1956-1964) – A americanização do ensino elementar no Brasil?	. Niterói: EdUFF, 2002.
29	SAVIANI, Dermeval.	História das ideias pedagógicas no Brasil	Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação)
30	SCHWARCZ, Lílían Moritz	O espetáculo das raças; cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930	São Paulo: Companhia das Letras, 1993
32	VENÂNCIO FILHO, Alberto	A educação e a crise brasileira (Prefácio)	In TEIXEIRA, Anísio, (2005). <i>A educação e a crise brasileira</i> . Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Anexo 2

Dissertações e Teses sobre o eixo “educação física escolar”, “formação de professores de Educação Física”

Nº	Fonte	Tipo	Título	Autor	Síntese
01	CAPES	Dissertação	Antonio Boaventura da Silva: o professor e suas concepções sobre a educação física nas décadas de 1940-1970'	Luis Fernando Costa de Lourdes	LOURDES, LUIZ FERNANDO COSTA DE. Antonio Boaventura da Silva: o professor e suas concepções sobre a educação física nas décadas de 1940-1970' 01/08/2007 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
02	CAPES	Dissertação	Notas sobre a profissionalização do professor de Educação Física: A abertura de cursos em nível superior segundo Inezil Penna Marinho (1952 a 1954)	Marcelo Bianchini Favaro	Favaro, Marcelo Bianchini. Notas sobre a profissionalização do professor de Educação Física: A abertura de cursos em nível superior segundo Inezil Penna Marinho (1952 a 1954).' 01/11/2008 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Bragança Paulista Biblioteca Depositária: Biblioteca Santa Clara Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
03	CAPES	Dissertação	Alfredo Gomes de Faria Junior e a educação física brasileira nos anos 1960 a 1970: uma história que se conta'	Álvaro Rego Milena Neto	Neto, Álvaro Rego Millen. Alfredo Gomes de Faria Junior e a educação física brasileira nos anos 1960 a 1970: uma história que se conta' 01/02/2006 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE GAMA FILHO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UGF / NUTESES Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
04	CAPES	Dissertação	Vozes de mulheres na Escola Nacional de Educação Física e Desportos de 1939 a 1949: ecoando o passado'	Juliana Santos Costa	Costa, Juliana Santos. Vozes de mulheres na Escola Nacional de Educação Física e Desportos de 1939 a 1949: ecoando o passado' 01/02/2004 245 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE GAMA FILHO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UGF; NUTESES Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
05	CAPES	Dissertação	. A educação física escolar na revista de educação física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey'	Magda Terezinha Bermond	Bermond, Magda Terezinha. A educação física escolar na revista de educação física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey' 01/09/2007 287 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária:

					Faculdade de Educação Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
06	CAPES	Tese	A Pedagogia no Exercício e na Escola: A Educação Física Brasileira (1880-1950)	Amarílio Ferreira Neto	NETO, AMARÍLIO FERREIRA. A Pedagogia no Exercício e na Escola: A Educação Física Brasileira (1880-1950) ' 01/03/1999 109 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Taquaral UNIMEP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
07	CAPES	Mestrado	Escola de Educação Física em São Paulo/ USP: Um Estudo sobre o Currículo do Curso de Formação de Professores de Educação Física (Décadas de 1960 e 1970)	Kefren Calegari dos Santos	Santos, Kefren Calegari dos. Escola de Educação Física em São Paulo/ USP: Um Estudo sobre o Currículo do Curso de Formação de Professores de Educação Física (Décadas de 1960 e 1970) ' 01/09/2002 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-SP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
08	FEUSP	Tese	A cultura popular nas propostas curriculares estaduais de Educação Física	Lilian Cristina Gramorelli	
09	FEUSP	Mestrado	Educação física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação	Aguiar, Camila dos Anjos	A sociedade contemporânea tem passado por várias transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, revolução das informações, democratização das relações, entre outras. Em busca do atendimento a essas demandas, os setores responsáveis pelas políticas educacionais têm realizado reestruturações nos currículos da Educação Básica. Seguindo o movimento nacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem envidado esforços para subsidiar os professores para uma atuação em consonância com as Orientações Curriculares de Educação Física, publicadas em 2007. No caso da Educação Física, observamos que essas medidas causavam algum desconforto no 20º professorado diante das diferenças entre as determinações oficiais e aquelas expressas pelos docentes. Mesmo diante da afinidade de alguns professores com relação à proposta, ao verbalizarem suas concepções ou relatarem os encaminhamentos didáticos que adotam percebíamos certa divergência dos pressupostos e ações educativas recomendadas pelo currículo oficial.

10	CAPEs	Mestrado	Departamento de educação física, escola superior de educação física e associação dos professores de educação física: O ordenamento da educação física no Estado de São Paulo no início da década de 1930	Adriano Matrorosa	Mastrososa, Adriano. Departamento de educação física, escola superior de educação física e associação dos professores de educação física: O ordenamento da educação física no Estado de São Paulo no início da década de 1930.' 01/08/2003 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvea Kfourir
11	CAPEs	Mestrado	Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da Educação Física escolar no Espírito Santo nas décadas de 1930 e 1940	Tatiana Borel	Borel, Tatiana. Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da Educação Física escolar no Espírito Santo nas décadas de 1930 e 1940.' 01/05/2012 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES
12	CAPEs	Mestrado	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EX-PROFESSORAS DO GRUPO ESCOLAR "ANTONIO PADILHA" (1952-1990)	Regina de Fátima Meira	MEIRA, REGINA DE FÁTIMA. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EX-PROFESSORAS DO GRUPO ESCOLAR "ANTONIO PADILHA" (1952-1990)' 01/12/2005 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SOROCABA, Sorocaba Biblioteca Depositária: ALUISIO DE ALMEIDA
13	CAPEs	Mestrado	A FUNDACAO DE QUADROS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E NORMAL: A ACAO DO ESTADO BRASILEIRO NO PERIODO DE 1930 A 1960'	Maria Lúcia Rodrigues Muller	MULLER, MARIA LUCIA RODRIGUES. A FUNDACAO DE QUADROS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E NORMAL: A ACAO DO ESTADO BRASILEIRO NO PERIODO DE 1930 A 1960' 01/02/1992 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária
14	CAPEs	Mestrado	O ensino de história nas escolas secundárias brasileiras (1942- - 1961)	Rodolfo Calil Bernardes	Bernardes, Rodolfo Calil. O ensino de história nas escolas secundárias brasileiras (1942- - 1961)' 01/03/2010 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP
15	CAPEs	Mestrado	A história da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: 1939-1975	José Carlos de Souza	Sousa, José Carlos de. A história da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: 1939-1975' 01/05/2010 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco
16	CAPEs	Mestrado	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO NOVO'	Nestor Donizetti de Moura	MOURA, NESTOR DONIZETTI DE. EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO NOVO' 01/10/2006 79 f. Mestrado em

					EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Camp Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowden
17	CAPES	Mestrado	Notas sobre a profissionalização do professor de Educação Física: A abertura de cursos em nível superior segundo Inezil Penna Marinho (1952 a 1954).	Marcelo Bianchine Favaro	Favaro, Marcelo Bianchini. Notas sobre a profissionalização do professor de Educação Física: A abertura de cursos em nível superior segundo Inezil Penna Marinho (1952 a 1954). 01/11/2008 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Bragança Paulista Biblioteca Depositária: Biblioteca Santa Clara
18	CAPES	Mestrado	O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)	Márcia dos Santos Ferreira	Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001, 194 f
19	CAPES	Mestrado	FERNANDO DE AZEVEDO EDUCADOR DO CORPO (1916-1933)	Pedro Ângelo Pagni	PAGNI, PEDRO ANGELO. FERNANDO DE AZEVEDO EDUCADOR DO CORPO (1916-1933). 01/01/1994 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: undefined
20	FEUSP	Doutorado	A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)	Heloisa Helena Pimenta Rocha	Rocha, Heloísa Helena Pimenta. A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). 01/04/2001 354 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
21	CAPES	Mestrado	PRESENÇA AMERICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PADRÕES CULTURAIS NA IMPRENSA PERIÓDICA (1932-1950)	Wallace Rocaha Assumpção	ASSUNCAO, WALLACE ROCHA. PRESENÇA AMERICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PADRÕES CULTURAIS NA IMPRENSA PERIÓDICA (1932-1950) 01/03/2012 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA Biblioteca Depositária: Setorial do CEFD

Fonte: CAPES / Banco de Teses e Dissertações da EEF/USP / Banco de Teses e Dissertações da FEUSP.

Anexo 3

Formação dos Professores Universitários

1930 a 1945: 12 Escolas Superiores

Rio de Janeiro: 03
 São Paulo: 02
 Rio Grande do Sul: 02
 Espírito Santo: 01
 Pará: 01
 Santa Catarina: 01
 Pernambuco: 01
 Piauí: 01

Nº	Ano	Legislação	Estado
1	1933	DECRETO Nº 23.252, de 19 de outubro de 1933. Transforma o Centro Militar de Educação Física em Escola de Educação Física do Exército. E admitida a matrícula de civis em seus cursos, de acordo com sua regulamentação.	Rio de Janeiro
2	1939	DECRETO-LEI Nº 1.212, de 17 de abril de 1939 (D. O. de 20-4-39, página 9.073). Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.	Rio de Janeiro
3	1940	DECRETO Nº 5.723, de 28 de maio de 1940. Concede reconhecimento do Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo	São Paulo
4	1940	DECRETO Nº 6.412, de 30 de outubro de 1940. Reconhece o Curso Normal de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado do Espírito Santo.	Espírito Santo
5	1941	DECRETO Nº 7.219, de 27 de maio de 1941. Concede autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
6	1941	DECRETO Nº 7.365, de 10 de junho de 1941. Reconhece o Curso Especial de Educação Física do Estado do Piauí	Piauí
7	1941	DECRETO Nº 7.366, de 10 de junho de 1941. Reconhece o Curso Provisório de Educação Física do Estado de Santa Catarina.	Santa Catarina
x	1941	DECRETO-LEI Nº 3.384, de 3 de julho de 1941. Estende aos alunos dos Cursos de Educação Física de Vitria, Espírito Santo, as regalias dos licenciados em Educação Física.	Espírito Santo
8	1942	DECRETO Nº 8.923, de 4 de março de 1942. Autoriza o funcionamento do Curso de Especialização de Médicos em Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo.	São Paulo
9	1942	DECRETO Nº 8.919, de 4 de março de 1942. Concede autorização para o funcionamento do Curso Normal de Educação Física do Estado de Pernambuco.	Pernambuco
10	1942	DECRETO Nº 9.890, de 7 de julho de 1942. Concede autorização para funcionamento da Escola de Educação Física e Desportos do ParaNº	Pará
11	1942	DECRETO-LEI Nº.975, de 9 de novembro de 1942 (D. O. de 9-11-43, pag. 16.593). Estende as regalias de licenciados aos diplomados pelo Curso de Educação Física da Marinha.	Rio de Janeiro
12	1944	DECRETO Nº 15.582, de 16 de junho de 1944. Concede reconhecimento a diversos cursos da Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre.	Rio Grande do Sul
x	1944	DECRETO Nº 16.531, de 6 de setembro de 1944 (D.O. de 18-9-44, página 16 191). Reconhece o Curso Normal de Educação Física, o de Medicina especializada em Educação Física e Desportos, o de Técnica Desportiva e o de Treinamento e Massagem da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo.	São Paulo
x	1945	DECRETO Nº 17.592, de 16 de janeiro de 1945 (D. O. de 22-2-45, pagina 2 B51). Reconhece os Cursos Superior e Normal da Escola de Educação Física e Desportos do Estado do Para	Pará

1946 a 1964:**10 Escolas Superiores**

Minas Gerais: 04

São Paulo: 02

Rio de Janeiro: 01

Espírito Santo: 01

Pará: 01

Amazonas: 01

Nº	Ano	Legislação	Estado
x	1946	DECRETO Nº 20.654, de 22 de fevereiro de 1946 (D. O. de 7-3-46, página 3.301). Reconhece o Curso Normal da Escola de Educação Física do Estado de Pernambuco.	Pernambuco
x	1946	PORTARIA. MINISTERIAL Nº 199, de 16 de março de 1946 (D. O. de 19-3-46, página 3.974). Altera as instruções para a realização de exames vestibulares da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, exigindo prova de idade mínima de 17 anos completos, ou a completar até junho do ano em curso, e menos de 30 anos.	Rio de Janeiro
x	1946	DECRETO-LEI Nº 9.193, de 23 de abril de 1946 (D. O. de 25-4-46, página 6.065). Concede as regalias de licenciado aos diplomados, no ano de 1940, pelo Curso Normal da Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul.	Rio Grande do Sul
1	1947	PORTARIA MINISTERIAL N 77, de 13 de fevereiro de 1947. Admite o registro na Divisão de Educação Física o diploma de instrutor de Educação Física conferido, a partir do ano escolar de 1943, pela Escola de Educação Física do Exército.	Rio de Janeiro
2	1947	DECRETO Nº 23.088, de 19 de maio de 1947 (D. O. de 1-10-47, página 12.805). Concede autorização para o funcionamento da Escola de Educação Física de Pernambuco.	Pernambuco
3	1952	DECRETO Nº 31.595, de 14 de dezembro de 1952 (D. O. de 22-12-52, pág. 19.482). Concede reconhecimento ao Curso Superior da Escola de Educação Física de São Carlos, da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo.	São Paulo
4	1952	DECRETO Nº 31.761, de 12 de novembro de 1952 (D. O. de 15 de janeiro de 1953, pag. 763). Autoriza o funcionamento dos Cursos Superior, Educação Física Infantil, Técnica Desportiva, Medicina Especializada e Massagem da Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais.	Minas Gerais
5	1953	DECRETO Nº 32.158, de 29 de janeiro de 1953. Autoriza o funcionamento dos Cursos Superior, Medicina Especializada, Técnica Desportiva, Massagem Especializada e Educação Física Infantil da Escola de Educação Física das Faculdades Católicas de Minas Gerais.	Minas Gerais
6	1953	DECRETO Nº 34.728, de 1o. Dezembro de 1953. Autoriza o funcionamento de cursos da Escola de Educação Física de Bauru, São Paulo.	São Paulo
7	1954	DECRETO Nº 36.321, de 11 de outubro de 1954. Autoriza o funcionamento dos cursos de Medicina Especializada e de Técnica Desportiva da Escola de Educação Física e Desportos do Para	Pará
8	1955	DECRETO N 37.161 de 13 de abril de 1955 (D. O. de 23-4-55, página 7.753). Reconhece os Cursos Superiores, Educação Física Infantil, Técnica Desportiva, Massagem e Medicina Especializada da Escola de Educação Física de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte.	Minas Gerais
x		LEI Nº 3.177, de 11 de junho de 1957 (D. O. de 13-6-57, página 15.350). Estende as regalias conferidas pelo Decreto-Lei Nº 6.936, de 10-1944, aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, depois de 1943, desde que comprovem a conclusão do curso ginásial.	São Paulo
x		PORTARIA Nº 81, de 25 de setembro de 1958 (D. O. de 31-10-58, pág. 23.378), da Divisão de Educação Física. Baixas instruções sobre o Curso de Atualização em Educação Física, a ser realizado na capital dos Estados do Piauí e Amazonas e no Território do Amapá?	Amapá
9	1958	PORTARIA Nº 98, de 17 de novembro de 1958 (D. O. de 22-11-58, pág. 24.934), da Divisão de Educação Física. Acrescenta Ginástica Feminina Moderna as aulas a que se refere o art. 1da Portaria Nº 82, de 25-12-57, em relação aos cursos a serem realizados na capital do Estado do Amazonas e na do Território Federal do Amapá?	Amazonas
10	1959	DECRETO Nº 45.611, de 24 de março de 1959 (D. O. de 28-3-59, página 6.601).	Minas Gerais

		Cassa a autorização concedida para o funcionamento do Curso de Educação Física Infantil do Instituto de Educação de Minas Gerais, mantido pelo Governo do Estado com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.	
x	1959	PORTARIA Nº 47, de 13 de abril de 1959 (D. O. de 29-4-58, pag. 10 172), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização do curso sobre Programa por temporada e Ginástica Desportiva Generalizada, na capital dos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará	Pernambuco Rio Grande do Norte Ceará
x	1959	PORTARIA Nº 49, de 13 de abril de 1959 (D. O. de 29-4-59, pag. 10.172), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização de curso de atualização destinado aos responsáveis pela Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio, das cidades de Goiânia e Campo Grande, nos Estados de Goiás e Mato Grosso, respectivamente.	Goiás Mato Grosso
x	1959	PORTARIA Nº 167 de 24 de setembro de 1959 (D. O. de 6-10-59, pag. 21.310), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização de curso de atualização destinado aos responsáveis pela Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio, na capital do Estado de Alagoas.	Alagoas
x	1959	DECRETO Nº 47. 174, de 6 de novembro de 1959 (DO. de 18-11-59, pag. 24.209) . Concede reconhecimento ao Curso Superior e Infantil da Escola de Educação Física de Bauru, com sede em Bauru, no Estado de São Paulo.	São Paulo
x		PORTARIA Nº 49, de 15 de junho de 1961 (D. O. de 5-7-61, pag. 6. 118), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para realização, na capital do Espírito Santo, de um curso de atualização para professores de Educação Física, em colaboração com o Serviço de Educação Física do Estado.	Espírito Santo

1965 a 1975:**09 Escolas Superiores**

São Paulo: 06
 Rio Grande do Sul: 01
 Pará: 01
 Santa Catarina: 01

Nº	Ano	Legislação	Estado
1	1968	DECRETO Nº 62.771, de 24 de maio de 1968 (D. O. de 28-5-68). Autoriza o funcionamento da Escola de Educação Física de Campinas, no Estado de São Paulo.	São Paulo
2	1970	DECRETO Nº 66.313, de 13 de março de 1970 (D. O. de 13-3-70). Autoriza o funcionamento da Escola de Educação Física de Joinville, no Estado de Santa Catarina.	Santa Catarina
3	1970	DECRETO Nº 66.344, de 18 de março de 1970 (D. O. de 19-3-70). Autoriza o funcionamento da Escola de Educação Física de Cruzeiro, no Estado de São Paulo.	São Paulo
4	1970	DECRETO Nº 66.548, de 11 de maio de 1970 (D. O. de 12-5-70). Autoriza o funcionamento da Escola de Educação Física do Pará	Pará
5	1970	DECRETO Nº 66.642, de 27 de maio de 1970 (D. O. de 29-5-70). Autoriza o funcionamento de Escola de Educação Física de Batatais, no Estado de São Paulo.	São Paulo
6	1970	DECRETO Nº 66.692, de 11 de junho de 1970 (D. O. de 12-6-70). Autoriza o funcionamento de Escola de Educação Física de Santo André no Estado de São Paulo.	São Paulo
7	1970	DECRETO Nº 66.795, de 29 de junho de 1970. Autoriza o funcionamento da Escola de Educação Física de Assis, no Estado de São Paulo (D. O. de 30-6-70).	São Paulo
8	1970	DECRETO Nº 67.510, de 9 de novembro de 1970 (D. O. de 10-11-70). Autoriza o funcionamento de Escola de Educação Física de Alta Paulista, cidade de Tupi, Estado de São Paulo.	São Paulo
9	1970	PARECER Nº 17/70, do Conselho Federal da Educação. Opina pela autorização do funcionamento da Escola de Educação Física de Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul.	Rio Grande do Sul

Fonte: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>

Anexo 5

Planilha de Levantamento de Faculdades e Instituições de Quarto Nível de ensino (Superior) em 1952.

276

REVISTA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA

MODELO IVa

Número de instituições e de faculdades (ramos de estudo), número de estudantes, segundo o sexo, e número de estudantes preparando-se para colar grau ou obter diploma, no quarto nível de ensino

CATEGORIA E TIPO DE INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE FACULDADES (Ramos de estudo)	NÚMERO DE ESTUDANTES		NÚMERO DE ESTUDANTES PREPARANDO-SE PARA COLAR GRAU OU OBTER DIPLOMA	
			Total	Sexo feminino	Total	Sexo feminino
B SUBVENCIONADA PELO GOVERNO						
(a) Direito Letras Medicina Ciências naturais Filosofia Teologia						
(b) Agricultura Comércio Odontologia Economia Silvicultura Farmácia Ciências políticas e sociais Tecnologia Veterinária						
(c) Belas-artes Economia doméstica Ciência militar Música						
C INDEPENDENTE						
(a) Direito Letras Medicina Ciências naturais Filosofia Teologia						
(b) Agricultura Comércio Odontologia Economia Silvicultura Farmácia Ciências políticas e naturais Tecnologia Veterinária						
(c) Belas-artes Economia doméstica Ciência militar Música						

DEFINIÇÕES: 1 O quarto nível de ensino exige, como condição mínima de admissão, um certificado de conclusão de curso de terceiro nível ou seu equivalente (isto é, um exame vestibular) — 2 Escola mantida pelo governo é aquela mantida essencialmente por fontes oficiais (governos federais, estaduais e locais), quer sejam estas ou não suplementadas por taxas ou doações eventuais — 3 Escola subvencionada pelo governo é aquela mantida parcialmente por fontes oficiais — 4 Escola independente é aquela que não recebe auxílio financeiro por parte de fontes oficiais

NOTAS: 1 Declaram-se foram abrangidos os estudantes em regime parcial e os não-residentes; em caso afirmativo, apresentar em separado os respectivos totais — 2 Os tipos de instituições e faculdades que figuram na coluna indicadora representam simples sugestões, podendo ser acrescidos ou substituídos pelos tipos existentes em cada país — 3 Onde não for possível apresentar dados em separado para as três categorias A, B e C, fornecer pelo menos o total de todas as categorias

Fonte: Revista Brasileira de Estatística (1952, p. 276).