

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSE LUIZ FINOCCHIO**

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA/*GYMNASTICA*  
NA ESCOLA MODERNA -  
*IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II (1837-1889)***

**CAMPO GRANDE/MS  
2013**

**JOSE LUIZ FINOCCHIO**

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA/*GYMNASTICA* NA  
ESCOLA MODERNA -  
IMPERIAL *COLLEGIO* DE PEDRO II (1837-1889)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha: História, Políticas e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodríguez.

**CAMPO GRANDE - MS  
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Finocchio, José Luiz.

A inserção da Educação Física/*Gymnastica* no Ensino Secundário – Imperial *Collegio* de Pedro II (1837-1889) / José Luiz Finocchio - Campo Grande, MS: UFMS, 2013.  
258f ; 30 cm.

Orientadora: Margarita Victoria Rodríguez

Tese (doutoramento) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais/Campo Grande.

1. *Gymnastica*/Educação Física. 2. História da Educação. 3. Ensino Secundário. 4. Império Brasil.

CDD

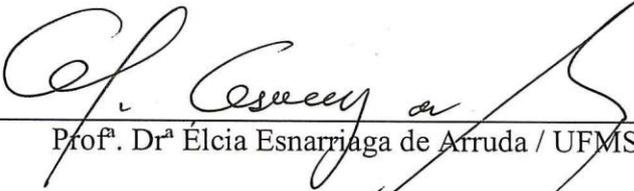
**JOSÉ LUIZ FINOCCHIO**

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA/GYMNASTICA NA ESCOLA MODERNA –  
IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II (1837-1889)**

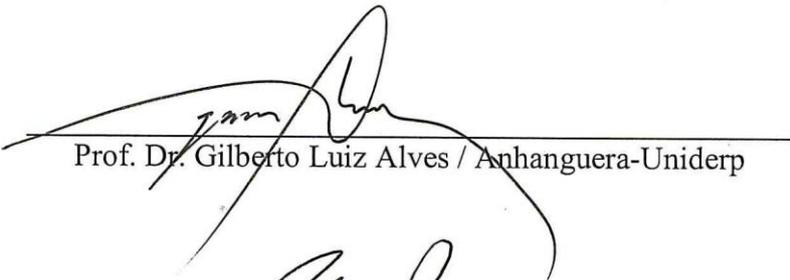
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutor

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda / UFMS

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves / Anhanguera-Uniderp

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo / UEM

Campo Grande-MS, 24 de julho de 2013

## AGRADECIMENTOS

Aos amigos de minha Banca Examinadora – me permitam chama-los assim -, pelo discernimento entre a amizade pessoal e o comprometimento ético, e pela autoridade intelectual, fizeram parte de minha qualificação e defesa:

A minha Orientadora, Prof<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodríguez, pela paciência e coragem de ter aceito em sua primeira orientação de doutorado um projeto tão pretensioso em seu objeto. Também, obrigado por sempre aplicar o lema: "**Hay** que endurecerse, pero sin perder la ternura **jamás.**"

A Prof<sup>a</sup> Celi Nelza Zülke Taffarel, exemplo de determinação e de luta por uma sociedade justa e igualitária.

Ao Prof. Gilberto Luiz Alves, companheiro de luta pela construção de uma Universidade Pública de qualidade, a UFMS. Obrigado pelas longas jornadas *peripatéticas* em nossas antigas andanças semanais. Elas orientaram a elaboração da tese.

A Prof<sup>a</sup> Silvia Helena, pela grande colaboração com a minha qualificação docente, com orientações seguras e para o avanço nas discussões de meu objeto de estudo.

A Prof<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda. Seu apoio e intervenções foram fundamentais para o bom encaminhamento desses estudos.

Ao Prof. José Joaquim Pereira Melo, pela participação na Banca Examinadora. Suas “provocações” foram fundamentais para o desafio de dar continuidade à pesquisa.

Ao Prof. Vitor Marinho de Oliveira, mestre na vida acadêmica e profissional. A ele devo agradecer também pelo altruísmo e disponibilidade de diversas obras e documentos raros de seu acervo para essa tese.

A Angela e ao André Malina. Sua disponibilidade e interlocução foram fundamentais para a elaboração desta tese. Sempre há um passo à frente a ser dado.

Ao Antonio Carlos Moraes, Carlos Herold Junior, Carlos Eduardo Dias Souza, Claudia Maria Costa Alves, Vera Cabana Andrade, a todos que me disponibilizaram as suas teses. A Tatyana Marques de M. Cardoso, bibliotecária do Colégio Pedro II - NUDOM, pela gentileza e pronto atendimento.

Ao Fernando Cesar, “velho parceiro” do Curso de Educação Física – CCHS/UFMS. A Dona Ana, amiga de todas as horas. Seu cafezinho e o bolo de fubá, temperados com o teu carinho por todos os colegas do DEF/CCHS/UFMS, fazem falta.

A minha amada Ana Lucia, pelas aventuras profissionais pelas quais passamos nos últimos anos, por sempre apresentar um otimismo em seu isolamento no *campus* de Paranaíba, apesar das adversidades, e entender a necessidade de minha ausência.

Aos meus queridos filhos, Bruno e Fernanda.

A minha mãe, Cecy David Finocchio que, aos 88 anos, continua dando lições de sabedoria e de amor.

Nesse processo de qualificação docente tive a felicidade de estreitar antigas amizades e fazer novas. Foram momentos de intensas tensões profissionais, intelectuais e afetivas, pelas quais não imaginava passar após trinta e nove anos de docência na UFMS. Necessitei do apoio dos amigos, e os tive.

Obrigado!

“Se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim  
apresentado é verdadeiro e não queremos admitir a  
permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a  
existência de pelo menos três mundos num só.  
O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo [...]  
O segundo seria o mundo tal como ele é [...]  
E o terceiro, o mundo como ele pode ser [...]”

**(Milton Santos, 2001)**

FINOCCHIO, José Luiz. **A inserção da Educação Física/*gymnastica* na Escola Moderna – Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889)**. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

## RESUMO

Esta tese tem como propósito investigar o processo de inserção da *gymnastica* no Imperial Collegio de Pedro II, entendido como um projeto educacional sob o ideário burguês na escola moderna do Segundo Reinado brasileiro. Sob o suporte metodológico do materialismo histórico e dialético, considera o contexto social do Brasil no século XIX e busca identificar as funções que a *gymnastica* exerceu em atendimento as propostas educacionais do Império brasileiro e as mediações interpostas frente às necessidades objetivas da sociedade. Tem como fontes primárias os Relatórios do Ministério do Império (1839-1888) apresentados à Assembleia Geral Legislativa, o Almanak Laemmert (1844-1889) e a legislação educacional produzida no período. Além dessas, é secundarizada por outras fontes, referentes ao Imperial Collegio, contidas em documentos e em obras de autores do século XIX e XX. Identifica o Imperial Collegio de Pedro II como a primeira escola oficial do Brasil a adotar a *gymnastica* em seu plano de estudos como uma prática regular. Verifica que os conteúdos e métodos empregados nas suas aulas estavam centrados nos conhecimentos que o professor de educação física detinha, contestando a interpretação de parte da historiografia, sobre uma influencia determinante, no período, de nossas instituições militar e médica na função dada a sua prática. A *gymnastica* no Imperial Collegio de Pedro II, adquiriu uma função singular, diferenciada do sentido utilitário de sua matriz europeia. Ao propor a inserção da *gymnastica*, o governo Imperial a tinha como elemento educacional de vanguarda da escola moderna. Contudo, o fazia sob o ideário pedagógico conservador, objetivando estabelecer em seus alunos o estereótipo postural do novo homem civilizado, da nova sociedade europeia tomada como modelo. Por tudo que foi evidenciado, a pesquisa permite afirmar que predominou na *gymnastica* inserida no Imperial Collegio de Pedro II, uma prática com o sentido de conferir traços distintivos de classe a uma pequena parte dos filhos da alta burguesia, por meio de práticas educacionais das nações desenvolvidas, com pretensões civilizatórias, sobre uma pretensa finalidade de ordem utilitária, de formação de uma nação forte e com cidadãos prontos a defendê-la.

**Palavras-chave:** História da Educação; *Gymnastica*/Educação Física; Ensino Secundário; Império Brasil.

## ABSTRACT

### **Insertion of Physical Education/*gymnastica* in secondary education in Modern School – Pedro II Imperial School (1837-1889)**

The thesis aims to investigate the process of insertion of *gymnastica* at Pedro II Imperial School, understood as an educational project under the bourgeois ideology in modern school during the Brazilian Second Empire. Based on the methodological support of dialectical and historical materialism, it considers the social context of Brazil in the 19<sup>th</sup> century and seeks to identify the roles the *gymnastica* played to meet the educational proposals of the Brazilian Empire and the mediations brought by society's objective needs. The primary sources are the Ministry of the Empire's reports (1839-1888) submitted to the General Assembly, the Laemmert Almanak (1844-1889), and the educational legislation produced during the period. Other sources that refer to the Imperial School are documents and productions of authors during the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. Pedro II Imperial School is identified as the first official school in Brazil to adopt the *gymnastica* in its syllabus as a regular practice. The contents taught and methods applied were based on the physical education teacher's knowledge, which challenges the interpretation from part of the historiography regarding a decisive influence from our military and medical institutions of the period. At Pedro II Imperial School, the *gymnastica* acquired a unique function, unlike the utilitarian approach adopted in its European matrix. By proposing the insertion of the *gymnastica*, the imperial government considered it as an educational element which was a vanguard of the modern school. However, the proposal was connected to conservative pedagogical ideals, with the objective to establish a postural stereotype of the new civilized man, by taking the new European society as a model. Based on the studies conducted, it is possible to declare that what predominated in the *gymnastica* introduced at Pedro II Imperial School was a practice whose objective was to convey distinctive class features to a small part of the high bourgeoisie children, by means of the educational practices adopted by developed nations, with civilization intentions, and a pretentious purpose of a utilitarian order designed to constitute a strong nation and citizens prepared to defend it.

**Keywords:** History of Education; *Gymnastica*/Physical Education; Secondary Education; Brazil Empire.

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 01 -	Demonstrativo da Companhia de Aprendizes Menores do Arsenal de Guerra da Corte, em 1858 .....	113
Quadro 02 -	Os exercícios higiênicos e conceitos de <i>Gymnastica e Educação Physica</i> em <i>Theses</i> da FMRJ .....	135
Quadro 03 -	Horário de Aulas de <i>Gymnastica</i> do Imperial <i>Collegio</i> de Pedro II .....	163
Quadro 04 -	Estado dos Pais dos alunos internos em 1838 .....	168
Quadro 05 -	Estado dos Pais dos alunos externos em 1838 .....	168
Quadro 06 -	Ocupação futura dos alunos do Imperial <i>Collegio</i> de Pedro II (1850-1869) .....	170
Quadro 07 -	Mestres do Imperial <i>Collegio</i> de Pedro II .....	179
Quadro 08 -	Primeiro Programa Oficial do Imperial <i>Collegio</i> de Pedro II – 1879 .....	198

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Relatório sobre uma memória do Sr. Guilherme Luís Taube, apresentado à Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, 1832 .....	116
Imagem 2 - Pórtico de Amorós, 1847 .....	192
Imagem 3 - Lição de <i>gymnastica</i> professor Higgins, 1909 .....	201

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1</b>	<b>Questão de investigação</b> .....	15
<b>1.2</b>	<b>Tratamento das fontes</b> .....	21
<b>1.3</b>	<b>Encaminhamento teórico e metodológico</b> .....	26
<b>2</b>	<b>ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR O ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MODERNA</b> .....	31
<b>2.1</b>	<b>Recortes na produção acadêmica</b> .....	31
2.1.1	Higienismo e Educação Física .....	33
2.1.2	Militarismo e Educação Física .....	39
2.1.3	Educação e Educação Física .....	43
2.1.4	Questões observadas na produção acadêmica .....	46
<b>2.2</b>	<b>Eixo teórico articulador da pesquisa: questões relativas ao método</b> .....	50
<b>3</b>	<b>REPRESENTAÇÕES E INTERPRETAÇÕES DO PENSAMENTO BURGUÊS SOB AS QUAIS SE FUNDAMENTA A <i>GYMNASTICA</i></b> .....	56
<b>3.1</b>	<b>A Educação sob o ideário burguês e a adoção da <i>gymnastica</i></b> .....	56
<b>3.2</b>	<b>Finalidades e propostas de <i>gymnastica</i> na pedagogia burguesa</b> .....	65
<b>4</b>	<b>ESTRUTURAÇÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA BRASILEIRA</b> .....	74
<b>4.1</b>	<b>Desenvolvimento e modo de produção</b> .....	75
<b>4.2</b>	<b>As relações sociais de produção e os limites educacionais</b> .....	85
4.2.1	Relações sociais de produção .....	88
4.2.2	Civilidade e Educação .....	94
<b>4.3</b>	<b>Aproximações aos ideais burgueses na Escola brasileira e a <i>gymnastica</i></b> ..	98
<b>5</b>	<b>FONTES DE INFLUÊNCIA SOBRE A <i>GYMNASTICA</i> NO BRASIL IMPERIAL</b> .....	105
<b>5.1</b>	<b>A educação física sob a influência da Corte portuguesa</b> .....	106
<b>5.2</b>	<b>A educação física sob a influência militar</b> .....	111
<b>5.3</b>	<b>A educação física e a higiene</b> .....	121

6	<b>A ADOÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MODERNA: A GYMNASICA NO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II E O SEU SIGNIFICADO LIBERAL</b> .....	142
6.1	<b>As reformas educacionais e os planos de estudos</b> .....	148
6.2	<b>Os alunos</b> .....	167
6.3	<b>Os mestres de <i>gymnastica</i></b> .....	174
6.4	<b>A função da <i>gymnastica</i> no Imperial Collegio de Pedro II</b> .....	206
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	217
8	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	226
9	<b>ANEXOS</b> .....	246
	<b>ANEXO A – SÍNTESE DAS PRINCIPAIS REFORMAS EDUCACIONAIS – IMPÉRIO</b> .....	247
	<b>ANEXO B – PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, DE 1838</b> .....	250
	<b>ANEXO C - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1841</b> .....	251
	<b>ANEXO D - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1855</b> .....	252
	<b>ANEXO E - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1857</b> .....	253
	<b>ANEXO F - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1862</b> .....	254
	<b>ANEXO G - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1870</b> .....	255
	<b>ANEXO H - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1876</b> .....	256
	<b>ANEXO I - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1878</b> .....	257
	<b>ANEXO J - PLANO DE ESTUDOS DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II, COM A REFORMA DE 1881</b> .....	258

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XIX, a *gymnastica*<sup>1</sup> foi desenvolvida e aplicada na Europa com o intuito de estabelecer em seus cidadãos novos códigos de civilidade da sociedade burguesa. Com princípios de ordem e disciplina, desenvolveu-se uma pedagogia utilitária do corpo, expressa no gesto e na atitude moral. A *gymnastica* afirmou-se como objetivo educacional dos indivíduos.

Nas propostas educacionais contemporâneas, sob o ideário burguês, os intelectuais costumam abordar a Educação Física com o entendimento de uma atividade educativa unilateral, o desenvolvimento e o cuidado físicos. Ainda que o façam sob o aforismo de uma educação integral, entendem o homem em distintas dimensões, entre elas, a física. Aqui reside um condição determinada pela especialização do saber que marca o nosso tempo, mas que não é determinado e nem oriundo da contemporaneidade. Em decorrência, concebe-se a educação física e a educação intelectual como duas formações, distintas e excludentes. De modo concreto, a educação dos homens se expressa de diferentes formas, em diferentes economias e sociedades, enfim, em diversas circunstâncias e com diferentes entendimentos do ser humano. Assim, o modo de apreender o significado da educação física também depende do modo de compreendê-la epistemologicamente.

A ligação da Educação Física aos estudos efetuados sobre a Educação brasileira é algo relativamente recente, relacionado ao processo de redemocratização que se instaurou no Brasil após a Ditadura Militar de 1964. É resultante de um questionamento da área e da busca de novos instrumentais teóricos que lhe dessem suporte para o seu entendimento e seu significado em nossa sociedade. Ao final dos anos 1980, um número expressivo de professores de Educação Física vinculou-se a cursos de pós-graduação na área de Ciências Sociais e Humanas e passou a discutir a sua prática e a sua história de forma crítica. Pesquisadores da área da Educação Física brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988;

---

<sup>1</sup> Empregamos propositalmente essa terminologia, aqui, para nos referirmos a uma prática educacional em construção no século XIX. “Os termos *gymnastica* ou exercícios *gymnasticos* foram utilizados no interior do Collegio de Pedro Segundo para fazer referência às práticas corporais – esgrima, jogos e exercícios ginásticos propriamente ditos – que eram oferecidos aos seus alunos. Hoje, o termo Educação Física se adéqua a esse significado, ou seja, a disciplina escolar responsável por tematizar as diversas atividades corporais construídas pela humanidade ao longo do tempo: esporte, dança, ginástica, jogos, lutas e outras manifestações. Em alguns documentos, encontramos a expressão *Educação Physica*. Nestes casos, não se tratava de uma disciplina escolar, mas de uma das dimensões do trabalho educativo, concebido a partir de três ramificações: a *moral*, a *intellectual* e a *physica*. De acordo com o conceito de Hebert Spencer (1886), inglês que teve seu pensamento divulgado no Brasil oitocentista, a *Educação Physica* abarcava temas como alimentação, o vestuário, a higiene corporal, a degenerescência física e os exercícios corporais” (GONDRA, 2000, p.125).

MEDINA, 1986; OLIVEIRA, 1985; SOARES, 1990; TAFFAREL, 1985, e outros) buscaram o seu entendimento fundamentados na sociologia, antropologia, filosofia e história.

Significativa parte desses estudos é realizada na área da História da Educação, sob um referencial epistemológico que conduz à Nova História e à História Cultural<sup>2</sup>; outros, ao Materialismo Histórico e Dialético<sup>3</sup>. Analisam as práticas educativas em diferentes momentos, mas, em sua maioria, têm seus estudos centrados no período denominado de Segunda República. Considerando-se a própria produção acadêmica na área, pesquisas sobre a introdução da *gymnastica* na escola moderna, durante o Segundo Reinado brasileiro, objeto deste estudo, são poucas<sup>4</sup>, o que favorece a possibilidade de ampliar a apreensão do fenômeno.

Por si só, a *gymnastica* moderna – uma proposta educacional desenvolvida sob a concepção burguesa de homem, de valorização do conhecimento empírico, de ciência tal como a conhecemos, de domínio da natureza e de determinada valorização do indivíduo – é significativa, pela sua consideração no conjunto de um plano de instrução pública, com o sentido de formação de um *novo homem para uma nova sociedade*<sup>5</sup>. Sobressai, nessa proposta, notadamente, o Imperial *Collegio*<sup>6</sup> de Pedro II, na condição de instituição oficial modelar do Império, ainda que, proporcionada pelo *Collegio*, predominasse a educação literária e com fins propedêuticos.

A inclusão da *gymnastica* na Escola constitui-se num objeto de investigação que vai além da discussão apenas curricular ou de conteúdos. Trata-se de uma questão de caráter

---

<sup>2</sup> Teses acadêmicas que adotam ou se aproximam desse paradigma: Cunha Junior (2002), Ferronato (2006), Gasparello (2002), Gois Junior (2003), Gondra (2000), Paiva (2003), Soares (1996) e outros.

<sup>3</sup> Entre as teses pesquisadas, exemplificamos com: Leonel (1994), Zotti (2009), Carneiro (2003), Castro (2002), Herold Junior (2006) e Silva (2002).

<sup>4</sup> Destacamos Salles Filho (1997); Ribeiro Junior (2008); Herold Junior (2006); Soares (1996); Carneiro (2003); Castro (2002); Silva (2002), entre outros.

<sup>5</sup> O debate desenvolvido por Comênio e Rousseau, ambos ligados ao projeto de consolidação da sociedade capitalista, sobre a melhor organização pedagógica para a escola pública e a sua difusão como fator de modernização e mudança social, é articulado com o desenvolvimento manufatureiro e expresso na idéia de uma nova escola para a formação de um homem novo. No Brasil, autores como Gondra (2004), Cunha Junior (2008) e outros, estendem a consideração desse propósito, relacionando-o com a criação do Imperial *Collegio* de Pedro II na Corte do Rio de Janeiro, em 1838.

<sup>6</sup> Como não há uma padronização do nome do Colégio de Pedro II nas bibliografias (Colégio D. Pedro II, Colégio Pedro II, etc.), adotaremos a forma definida no Decreto de 2 de dezembro de 1837, que criou o Colégio e definiu o nome como Imperial *Collegio* de Pedro II. Em 1889 foi substituído por Instituto Nacional de Instrução Secundária. A partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcellos e Externato Nacional Pedro II. Finalmente, em 1911, recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II. Atualmente com 12 unidades escolares na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II continua a ser mantido pelo governo federal. Também possui uma unidade em Duque de Caxias e outra em Niterói. Adotamos o termo *Collegio*, na grafia original e em itálico, para referência ao Imperial *Collegio* de Pedro II.

político e cultural, que requer entendimento mais amplo. Contudo, não se trata de uma exigência do tema, mas sim do método.

Contudo, parte dos estudos a que nos referimos, apesar de estabelecer relações entre a educação física e a educação, não foi feita sob a análise das bases materiais e históricas sobre as quais tem seu desenvolvimento. Como não tem como prioridade o pensamento educacional liberal e seu entendimento no interior da sociedade brasileira, na qual está inserida a escola oficial do século XIX, deixa de estabelecer relações entre a sua matriz europeia e a forma assumida no Brasil. Longe de ter-se esgotado, a análise do pensamento burguês na educação brasileira mantém-se bastante atual e de prioridade frente a novos objetos de estudos. Sua investigação sob uma perspectiva dialética possibilita a identificação das aproximações e rupturas e as diferentes apropriações do pensamento educacional, considerada a sua apreensão no interior das relações sociais de produção e das relações históricas do trabalho aí estabelecidas. Recorrer à sua historicidade é um dos caminhos para desmistificar conceitos abstratos sobre a educação.

Nesta tese, optou-se por percorrer os caminhos da *praxis*, ou seja, da inserção de um ideário educacional burguês na Escola brasileira, aqui representada pelo Imperial *Collegio* de Pedro II e as relações sociais estabelecidas frente às condições materiais de nossa sociedade.

Quanto ao interesse pessoal, o momento histórico da pesquisa – século XIX – nos é instigante: foi no final do século que os meus avós, imigrantes italianos, chegaram ao Brasil para se incorporar às levas de trabalhadores livres empregados na Estrada de Ferro D. Pedro II (Estrada de Ferro Central do Brasil), no Rio de Janeiro, e nas grandes fazendas de café do interior paulista. Camponeses, desapropriados e sem condições de subsistência em seus países de origem, eram obrigados a imigrar para as novas nações em busca de melhores condições econômicas. Esta era a situação enfrentada pela família de meu bisavô, Fausto Antonio Zangrando, como registrado em seu diário: “Estava eu em idade de ir à escola, em vez precisava ir à esmola”. Esse imigrante italiano chegou ao Brasil em 1887, vindo *fazer a América*<sup>7</sup>.

Efetivamente, isso significava substituir o trabalho escravo, enfrentando condições similares de exploração do trabalho humano, quando o Brasil teve um pequeno surto de industrialização e desenvolveu suas relações econômicas e sociais capitalistas. A miséria dos

---

<sup>7</sup> A expressão *Fazer a América*, sob um determinado aspecto, pode ser entendida como um projeto pessoal dos imigrantes para reconstruir suas vidas em um lugar distante, muitas vezes fantasiado e idealizado como um lugar de enriquecimento rápido. Sob outro aspecto, representa o projeto relacionado ao pensamento da época, quando os ideais de civilização se encontravam no ser desses imigrantes e, como tal, trariam as mudanças de hábitos e comportamentos necessários ao progresso.

trabalhadores europeus forçaria a sua imigração, numa ação *civilizadora* burguesa no Brasil, pela substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. As nações com a forma econômica mais desenvolvida, esgotados os mercados locais, promoveram a sua expansão para novas regiões, nas quais continuaram a acumular riquezas. Para isso, era fundamental que ex-colônias europeias, como o Brasil, transformassem o trabalho escravo em trabalho assalariado, que aumentassem o seu mercado consumidor.

Finalmente, vemos um significado social na elaboração desta tese, uma vez que participa do resgate histórico-crítico da educação física no Brasil. Como professor da disciplina História da Educação Física no Curso de Licenciatura em Educação Física (CCHS/UFMS), deparamo-nos com a escassez de estudos que abordem a inserção da Educação Física na educação nacional no século XIX e que possam servir de suporte teórico para a formação acadêmica. E aqui, em parte, justificamos a longa periodização que adotamos, abrangendo o final do período de Regência e o Segundo Reinado brasileiro. Pesquisas futuras, com maior aprofundamento investigativo, merecerão periodizações menores, o que não significa perder o sentido histórico de *longa duração*<sup>8</sup>. Por ora, entendemos a necessidade de uma abordagem abrangente sobre o período, que nos permita compreender melhor os fenômenos educacionais, como o da *gymnastica*, nas escolas brasileiras.

## 1.1 Questão de Investigação

A lenta transição para o trabalho livre que se desenvolveu no século XIX no Brasil é um processo que se confunde com a própria constituição do Estado brasileiro. A sua posição de colônia, submetida a Portugal, dificultou o crescimento econômico. Essas sempre foram questões contraditórias entre os setores da nação brasileira, em especial de profissionais liberais com latifundiários.

A vinda da família real portuguesa em 1808 e a independência de diversas colônias europeias nas Américas ensejaram uma tendência de autonomia política e a formação de uma classe dirigente nacional, resultando em diversos conflitos pela nossa autonomia.

A Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, a volta de D. Pedro I a Portugal, em 1831, e a Declaração de Maioridade de D. Pedro II, em 1840, são símbolos resultantes

---

<sup>8</sup> No período histórico adotamos a distinção de Gramsci, entre os “movimentos orgânicos” e os “movimentos conjunturais”. Enquanto os primeiros são “relativamente permanentes”, os últimos “se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais”. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

desses conflitos. Porém, tais fatos não foram suficientes para garantir aos setores produtivos a formação de um bloco político hegemônico na direção da sociedade.

Para a constituição dos setores produtivos como classe dominante, era necessário que assumissem a direção do Estado, tal como ocorrera nas revoluções europeias. A França, em especial, é tomada como exemplo de civilização a ser seguido. A formação desse *novo homem para a nova sociedade* coloca-se como um problema concreto, pela substituição da intelectualidade portuguesa que comandava as estruturas administrativas do Império.

Azeredo Coutinho, acompanhando o pensamento iluminista da Reforma Educacional de 1759 em Portugal, estabeleceu os Estatutos do Seminário de Olinda (1800-1836), expressão do pensamento burguês luso-brasileiro do início do século. Conforme Alves (2001a, p. 15), o Bispo de Olinda elaborou a proposta de uma “[...] uma escola cujo projeto pedagógico visava atender necessidades nitidamente burguesas”.

Ainda no período, temos a experiência singular do Colégio do Caraça (MORAES, 2002), que permaneceu funcionando de 1820 a 1842. Um de seus ex-reitores, o padre Leandro Rebello Horta, posteriormente organizou e dirigiu uma nova instituição, criada no Município da Corte, com o objetivo de servir de padrão de excelência educacional: o Imperial *Collegio* de Pedro II. O *Collegio* foi fundado em 1837 em meio às disputas do final do Período Regencial, com o objetivo de proporcionar uma educação diferenciada aos filhos de membros da burguesia, composta por dirigentes políticos, grandes comerciantes e proprietários rurais, além da aristocracia da *boa sociedade*<sup>9</sup> brasileira.

Essas propostas educacionais, de formação intelectual, literária e propedêutica, direcionadas à formação da classe dirigente brasileira, entretanto, convergiram também com os interesses de uma sociedade conservadora. O Seminário de Olinda (1800), por exemplo, tratou de uma escola cujo projeto pedagógico “visava atender necessidades nitidamente burguesas [...] mesmo tendo vicejado no interior da Igreja Católica e mesmo sendo, o seu idealizador, um homem muito diferente do livre-pensador francês, pois defensor do absolutismo e da escravidão” (ALVES, 2001a, p.15).

Além da formação educacional dos filhos da burguesia, com o propósito de prepará-los para assumirem os cargos administrativos de maior importância do Império, outra questão se desenvolveu no processo de transição para o trabalho livre, em substituição ao escravismo. Já na metade do século XIX observaram-se, na Província de São Paulo, algumas experiências

---

<sup>9</sup> Esse termo é emprestado de Resende (1988): “[...] três seguintes classes: a dos brancos e, sobretudo daqueles que por sua posição constituíam o que se chama a boa sociedade; a do povo mais ou menos miúdo; e finalmente a dos escravos” (p.185).

visando à substituição de trabalhadores africanos escravizados pelo trabalho livre do imigrante europeu.

Sergio Buarque de Holanda, no prefácio da obra de DAVATZ (1941)<sup>10</sup>, destacou a iniciativa da Província de São Paulo na introdução do trabalhador livre e apontou os fatores que a levaram a iniciar o processo, introduzindo o sistema de colonato. Conforme o autor, o sistema que vigorou nas fazendas paulistas foi o de parceria, vindo a ser substituído pelo salário prefixado. A formação do trabalhador assalariado, assim, deu-se também nos latifúndios cafeeiros, como o do Senador Vergueiro, e muito pouco na produção industrial, ainda incipiente.

Experiências no processo de substituição do trabalho escravo, desenvolvidas em diferentes províncias<sup>11</sup> e em tempos diferentes, se estenderam de forma mais significativa a partir dos anos 1870, num momento de desenvolvimento econômico do Império e no qual se acentuou a imigração europeia e se processou uma pequena industrialização na Corte. A liberação de capital empregado na compra de escravos havia possibilitado a sua aplicação em novos empreendimentos.

No Brasil, como veremos, houve a coexistência entre a produção de mercadorias e obtenção de mais-valia e o emprego do escravismo moderno como força de trabalho. Essa coexistência entre latifúndios, trabalho escravo e pensamento burguês de produção, tratados como inconsistentes pela historiografia (SCHWARTZ, 1998; FREYRE, 2008; FURTADO, 2007), sob a análise de Figueira & Mendes (1997) apresenta-se como um avanço da economia burguesa na Colônia. Contudo, o trabalho escravo ficou como uma etapa da produção colonial a ser vencida pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Assim, o atendimento das propostas formuladas pelos dirigentes políticos do Império, buscadas nos moldes europeus, se viu obstaculizado no processo de transição para a forma liberal mais avançada, europeia, na qual as propriedades rurais não estavam baseadas nos latifúndios e as cidades tinham em desenvolvimento o processo de industrialização de sua produção e a formação de uma classe operária que lhe desse atendimento; portanto, diversa das relações econômicas do Império brasileiro, baseadas na exploração latifundiária e escravocrata.

---

<sup>10</sup> DAVATZ, Thomas. Tradução, Prefácio e Notas de Sergio Buarque de Holanda. **Memórias de um Colono no Brasil** (1850). São Paulo: Livraria Martins, 1941. (Biblioteca Histórica Brasileira – V). Esta obra constitui-se num documento de história econômico-social do Brasil Imperial como importante fonte sobre as relações de trabalho impostas aos imigrantes em 1850.

<sup>11</sup> Na província de Vassouras desenvolveu-se, nos anos 1870, um intenso debate entre os proprietários dos latifúndios cafeeiros sobre a pertinência em se adotar o trabalho livre. A pesquisa de Martins (2008) traz informações sobre esse processo. (MARTINS, 2008).

Conforme Saviani (2008), na sociedade moderna a classe burguesa, europeia, assumiu um papel empreendedor, por deter a propriedade privada dos meios de produção e, com isso, além de prover a sua existência, permitiu-lhe acumular o capital necessário a ser empregado no desenvolvimento do processo produtivo e acelerar a sua produção. Isso exigiu também um determinado controle corporal do trabalhador, submetido a novos ritmos e movimentos. A Escola moderna assumiu um papel central na formação burguesa, pois, para viver na nova sociedade, em que predominavam a cidade e a indústria, com regras e valores formais e sistemáticos, também se necessitava de uma educação formal e sistematizada.

Locke (1994, p. 19), ao definir a propriedade como resultante direta do trabalho de cada homem, em oposição à visão feudal, que a considerava como uma dádiva divina e sob o mando de uma pequena classe, já apontava para a formação de uma classe burguesa que, por meio do trabalho assalariado, se apropriava da natureza e a transformava em riquezas. Sob essa base, da propriedade privada, constituiu-se o modo de produção capitalista.

Sob o entendimento da *gymnastica* como uma prática educacional, apropriada pela sociedade burguesa e empregada na Escola Moderna com a finalidade de formar um novo homem para uma nova sociedade<sup>12</sup>, observamos que se circunscreve de modo fundamental a dois objetivos de ordem prática. O primeiro, de preparo físico de um homem resistente às lides operárias na indústria e, na guerra, pela constituição dos Estados nacionais. O segundo, além do preparo físico, refere-se à formação moral na educação dos filhos da classe dominante.

Questionamos o alcance desses objetivos na inserção da *gymnastica*/educação física no Ensino Secundário do período Imperial, em sua proposta de formação sob os ideais burgueses.

De tal modo, elegemos, como objeto de estudo, investigar a inserção da *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II como um projeto educacional da Escola Moderna no Segundo Reinado brasileiro, e de sua instituição sob o modo de produção capitalista. Para isso, torna-se necessária a discussão da Educação na Escola Moderna tendo em consideração a dinâmica pela qual passavam a produção e a vida social, com a implementação das relações burguesas no Brasil.

---

<sup>12</sup> Thomas Arnold, no período de 1820 a 1840, deu início ao esporte moderno, com o seu emprego na educação inglesa, com a função de desenvolver capacidades físicas, autocontrole e a formação moral dos filhos da aristocracia, no Ensino Secundário. Em sua origem moderna, reveste-se do cavalheirismo aristocrático, o *fair play*. O esporte expressa as categorias do modo de produção capitalista, sob o princípio do rendimento e da superação. A ginástica, de origem sueca e com objetivos higiênicos e corretivos, é aplicada na educação dos filhos dos proletários, na Escola Primária. Constitui-se num conjunto de exercícios corporais sistematizados, realizados no solo ou com auxílio de aparelhos, com a finalidade de desenvolver o corpo e dar-lhe agilidade.

Portanto, o objetivo central da presente pesquisa é analisar o processo de inserção da *gymnastica* no currículo da Escola Moderna do Brasil no século XIX, considerando a sua gênese<sup>13</sup> no Imperial *Collegio* de Pedro II, como um projeto educacional sob o ideário burguês, no Ensino Secundário do Segundo Reinado brasileiro.

No processo de construção desse objetivo central, outros objetivos, secundários, impõem-se como questões balizadoras, complementando o questionamento levantado e explicitando indagações presentes no estudo. São eles:

- Refletir sobre os limites e possibilidades da escrita da história da *gymnastica* na Escola Moderna do Brasil oitocentista.
- Apresentar formas de pensar a inserção da educação física brasileira no século XIX.
- Estabelecer a relação entre a educação física e as condições de desenvolvimento econômico brasileiro.
- Identificar instituições cujas ações exerceram significativa influência na educação física desenvolvida no século XIX no Brasil.
- Identificar funções<sup>14</sup> atribuídas à *gymnastica* no processo de sua inserção na Escola Moderna/Imperial *Collegio* de Pedro II.

Com a finalidade de verificar as bases sob as quais a *gymnastica* foi adotada e identificar as funções aí assumidas, direcionamos o seu entendimento pela análise dos aspectos com os quais os ideais liberais foram assimilados no Brasil e, ainda, pela consideração da Educação Física como elemento da educação burguesa, coadjuvante na formação de seus cidadãos em seus aspectos higiênicos, morais e educacionais.

Para responder a tais objetivos, estabelecemos como recorte temporal o período compreendido pelo funcionamento do Imperial *Collegio* de Pedro II ao final da Regência e durante o Segundo Reinado brasileiro. Observamos a periodização sugerida por Lombardi (2008, p. 206):

[...] adotar um *método de exposição*, de uma periodização que, indo do geral para o particular, didaticamente faça a distinção das 3 (três) grandes etapas de articulação contraditória da economia, da sociedade, da política e da educação no Brasil em sua articulação às transformações do modo capitalista

<sup>13</sup> Ainda que os Ministérios da Marinha e da Guerra mantivessem cursos de nível secundário destinados a preparar para o ingresso nas Academias Militares, Haidar (1972, p. 95) salienta que “A história do Ensino público secundário na Corte reduz-se, durante o Império, à história do Colégio de Pedro II, o único estabelecimento dessa natureza existente na cidade do Rio de Janeiro” e que era supervisionado pelo Ministério do Império, encarregado de cuidar da instrução pública na Corte e nas Províncias.

<sup>14</sup> Podemos observar diversas funções atribuídas à *gymnastica* em obras que tratam da Educação Física no Brasil. Dentre elas, destacamos a Médico-higienista: com Gondra (2004), Soares (1994 e 1998), Vago (1999 e 2002); Humanista: Oliveira (1985), Militar e Civil: Soares (1998); Formação social: Cunha Junior (2008); Controle Social: Soares (1990); Formação crítico-superadora, Coletivo de Autores (1992), além de outras funções como: regenerar a raça, saúde, fortalecer a coragem e a vontade, ensinar os códigos de civilidade.

de produção. Essas etapas estarão divididas, por sua vez, pelos grandes períodos que demarcam a organização econômica, social, política e educacional brasileira; estes períodos, por sua vez, serão divididos por tantas e quantas fases que possibilitem a análise das transformações políticas e educacionais no Brasil.

Nossos estudos foram, então, centrados na Segunda Etapa: “Capitalismo concorrencial, consolidação da forma burguesa de trabalho e passagem da Economia Colonial à Economia Mercantil-Escravista” e que vem a se constituir no:

3º Período (1822-1889): O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional. Consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organização da educação como responsabilidade dos poderes públicos, então representado pelo governo imperial e pelos governos provinciais. (LOMBARDI, 2008, p. 207).

Foi nessa etapa que se instalou o Imperial *Collegio* de Pedro II (1837-1889), representativo do ideário educacional de Ensino Secundário predominante durante o século XIX. Embasado nos estudos dos *Collèges Rouyaux*, por uma educação humanística que proporcionasse a seus alunos o ingresso nos cursos superiores e para a ocupação de funções públicas, e conhecimentos científicos que prometiam o progresso das nações. Portanto, era uma educação direcionada a alguns jovens de uma fração da classe dominante, a quem estava destinada a ocupação dos mais altos cargos do Império.

Ilmar Rohloff de Mattos (1987) procura compreender a constituição da classe dominante no período. Para o autor, a formação dessa classe social, constituída por comerciantes e grandes proprietários de terras, a partir dos anos 1830, extrapolou a condição de uma pequena *elite* e constituiu-se numa classe. Mattos (1987) argumenta que o Estado era construído sob os interesses de um grupo social e político conservador, sob o mesmo ideário, os *saquaremas*<sup>15</sup>. Essa denominação é aplicada pelo autor, não com o significado de período de tempo, mecânico, mas do período regencial, passando pelos movimentos liberais de 1842.

Os *saquaremas* exerceram um domínio e direcionamento político, desenvolvendo um projeto de civilização. O Estado era utilizado como um instrumento dos dirigentes imperiais em atendimento aos interesses dessa classe. Buscavam a manutenção da ordem.

Adotaram o “princípio monárquico”, isto é, propunham a manutenção da dinastia, a unidade territorial, a conservação das hierarquias sociais e proeminência do Imperador na direção política do Império. Conforme Mattos (1987), a participação das organizações civis teria um papel secundário na construção do consenso, cabendo à Coroa essa responsabilidade,

<sup>15</sup> A partir de 1838, com a chegada dos Conservadores ao poder, em especial do núcleo de conservadores fluminenses, conhecidos como *saquaremas* (uma fração hegemônica da classe dominante), houve uma marcante influência na trajetória da proposta de construção do Estado no Brasil. Esse partido teria sido responsável pela campanha pelo Regresso Conservador ao final do período regencial.

entendida não como simples instância administrativa, mas de aglutinação dos interesses da classe senhorial.

Conforme Fontes (2005, p. 148): “Se há continuidade entre o período colonial e o novo país independente, ela diz respeito não à burocracia ou a um grupo, mas à permanência de uma estrutura produtiva que deverá a partir de então produzir e reproduzir internamente a dominação política”.

Entendemos que a construção da unidade do Estado e da Nação constitui-se num longo processo que teve início na primeira metade do século XIX, elaborado sob o amálgama formado pelas nossas heranças coloniais com as novas necessidades postas pelo modo de produção capitalista, que não ficaram circunscritas ao Rio de Janeiro. A constituição do Estado e da Nação é um processo no qual estão envolvidos grupos regionais de diferentes províncias, cujas experiências práticas e organização do poder político desenvolviam identidades políticas, mas que são determinadas pelo modo de produção capitalista, em geral.

O Imperial *Collegio* de Pedro II configura-se como o *locus* de formulação de uma proposta educacional sob as linhas doutrinárias do liberalismo, voltada à formação de quadros políticos e administrativos para o Segundo Reinado, de forma a pensar a nação brasileira e formar seus alunos, instruindo-os além das questões básicas de ler, escrever e contar.

## 1.2 Tratamento das fontes

A utilização de fontes é de fundamental importância para essa pesquisa, sobre a história da educação física no Brasil. Contudo, as fontes não falam por si. Ao fazer a análise de documentos históricos, que constituem as fontes primárias, procura-se ir além da mera ilustração de conteúdos, busca-se articular o texto e o contexto numa perspectiva dialética. O levantamento histórico, aqui, tem por objetivo o levantamento de informações do Segundo Reinado do Brasil em seus aspectos político, econômico e social e que nos permitam compreender o processo de inserção da *gymnastica* na escola moderna.

A coleta de dados não foi feita pela simples relação com o tema da pesquisa, mas tendo em consideração a sua relevância e significação para o pesquisador. Portanto, a recuperação histórica é feita de forma intencional, como ato político, mediado pela teoria.

Utilizando-se dos pressupostos epistemológicos adotados nesta tese, buscamos uma interlocução das informações contidas nas fontes com o objeto de estudo. Entendemos a constituição histórica das fontes, igualmente, como produção e construção dos homens.

O processo de conhecimento científico é entendido como um fato humano, histórico e social, e a consciência um aspecto real, mas parcial.

Nessa busca, confirmamos a riqueza de fontes oficiais digitalizadas em *sites* da internet disponibilizados por Universidades nacionais, norte-americanas e canadenses, além de arquivos da Biblioteca Nacional, do Arquivo Nacional, do Senado Federal e da Câmara de Deputados Federais e do próprio Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM e do HISTEDBR. Pela abundância de fontes relevantes, inclusive inéditas na historiografia da área, não nos foi possível explorá-las plenamente, no limite temporal de uma tese de doutorado. O trabalho permite o acesso a essas fontes por outros pesquisadores.

Para a investigação da introdução da *gymnastica* no Ensino Secundário no Segundo Reinado, destacamos duas fontes fundamentais, não necessariamente as únicas: *Almanak Laemmert e Relatórios do Ministério do Império*, cotejando o ideal educacional da *gymnastica* com sua materialidade, o Imperial Collegio de Pedro II – e suas propostas educacionais; os profissionais de educação física e locais de sua atuação.

O *Almanak Laemmert* (1844-1889) é uma publicação que circulou por quase todo o Segundo Reinado e parte da Primeira República. Pelos seus anúncios é possível observar um “retrato” dos espaços públicos e privados da Corte Imperial. O anuário fazia circular em seus registros publicitários uma grande quantidade de dados referentes a instituições e associações educacionais públicas e privadas (espaço físico, planos de estudos, custo das mensalidades, currículo). Também incluía a publicação de anúncios de diversos profissionais do magistério, contendo remuneração, atividades de ensino, serviços profissionais (liberais e públicos) de vários ramos de atividade e aulas avulsas.

Os *Relatórios do Ministério do Império* (1839-1888) apresentados à Assembleia Geral Legislativa pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império tratavam de diversos assuntos, incluindo Administração Provincial, Instrução Pública; Instrução Superior, Ensino Primário e Secundário (Colégio Pedro II); Eleições para a Camara dos Deputados, Negócios Eclesiásticos, Faculdades de Direito e de Medicina, Saúde Pública. Eram acompanhados de vários quadros estatísticos e anexos, dos quais distinguimos os Relatórios de Presidentes da Junta Central de Higiene Pública. Os Ministros relatavam as condições existentes sobre as repartições sob a sua orientação, encaminhavam propostas para solucionar os problemas levantados e descreviam as ações desenvolvidas.

Esses Relatórios são fontes que possibilitam a aproximação das ideologias e fundamentos das políticas do Governo Imperial e revelam os posicionamentos tomados pelos Ministros do Império nas ações desenvolvidas pelo Poder Executivo, bem como em suas concepções a respeito da educação. O conjunto de dados fornecidos pelos Relatórios do Ministério do Império nos revela a ideologia do governo imperial e nos aproxima de seu

sentido e direcionamento, ao mesmo tempo, permitem identificar as dificuldades e empecilhos (econômicos, de saúde e educacionais) para a sua efetivação.

As *Atas da Congregação do Imperial Collegio de Pedro II* (1881-1883), disponíveis no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM, foram obtidas com o levantamento de fontes desenvolvido pelo Programa de Pesquisa *O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945)*, desenvolvido pelo grupo regional HISTEDBR/MS, disponibilizados pela Coordenação do Grupo de Estudos. A Congregação era formada pelos professores catedráticos e os assuntos em pauta, assim como o modo de participação e intervenções nas sessões, eram estabelecidos no regimento. As atas propiciam a análise das Reformas do ensino secundário no período e a adesão ou resistência do *Collegio* às políticas públicas em educação.

Sobre o Ensino Secundário, também foram utilizadas, para consulta e análise, as seguintes fontes bibliográficas:

- Escragnolle Doria, *Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo – 1837-1937*, escrita em 1937 por ocasião do centenário do então *Gymnasio* Nacional. Trata-se de uma edição comemorativa do centenário do Colégio, escrita por Escragnolle Dória, ex-aluno e depois Professor Emérito do Colégio Pedro II, que registra a trajetória da Instituição desde sua fundação em 1837. É um memorial de grande valor histórico, que resgata o cotidiano do Colégio, além de indicar fontes imprescindíveis para o entendimento de sua estrutura interna.
- José Ricardo Pires de Almeida (1989), *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, (editado originalmente em francês), Composta por documentos oficiais, é a primeira obra sistematizada da educação brasileira, referindo-se às ações do Estado e às ideias pedagógicas;
- Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972), *O ensino secundário no Império brasileiro*. Aborda o ensino no sistema das aulas avulsas, no Imperial *Collegio* de Pedro II e destaca a função do ensino secundário, de curso preparatório, destinado a formar aqueles que viriam a controlar os principais postos nas instituições públicas e privadas;
- Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz (1998), *Programa de ensino da Escola secundária brasileira: 1850-1951*. Reúne os programas do ensino secundário e, em especial, sete planos do Imperial *Collegio* de Pedro II. Os documentos correspondem às reformas educacionais efetuadas e contêm informações sobre os conteúdos das matérias e a sua organização em séries, o número de lições e a carga horária semanal, entre outros. Sobre a prática da *gymnastica* no *Collegio*, aprofundamos as investigações, complementando as informações anteriormente obtidas, pela consulta aos programas disponíveis nos *Relatórios do Ministério do Império* (1839-1888);

- Carlos Fernando da Cunha Junior (2002), *Cultura escolar e formação da boa sociedade: uma história do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Enfatiza-se o papel do colégio na formação dos filhos da chamada boa sociedade.

Um importante acervo de fontes do ensino secundário encontra-se nas obras de Primitivo Moacyr, *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil – 1823-1889*. Expõe leis, decretos e relatórios que orientaram o ensino secundário. Obras como as de Primitivo Moacyr, por exemplo, foram consultadas por meio do acesso ao arquivo digital disponibilizado pela UFRJ<sup>16</sup>, além de obras da mesma coleção, disponíveis na USP<sup>17</sup>.

Também cabe destaque à obra organizada por Ariclê Vechia e Maria Auxiliadora Cavazzotti (2003), *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*, uma coletânea de artigos sobre modelos e planos de ensino secundário no Brasil. As autoras chamam a atenção para a validade de os estudos educacionais serem precedidos da compreensão das relações sociais e das necessidades da sociedade, do que decorre o impedimento de que o ensino secundário teve por “[...] finalidade específica de formação da burguesia da elite econômica, política e religiosa” (VECHIA; CAVAZZOTTI: 2003, p.15).

Como foi antes anunciado, grande parte das fontes primárias coletadas foi obtida nos arquivos digitais disponibilizados por diversas organizações e órgãos governamentais e universidades<sup>18</sup>. São compostos por documentos oficiais relativos à organização do ensino secundário, relatórios, leis, decretos e regulamentos publicados nos *Relatórios do Ministério do Império*<sup>19</sup>, 1839-1888 e pelo *Almanak Laemmert*,<sup>20</sup> 1844-1889. O HISTEDBR<sup>21</sup> também constitui em depositário de fontes, com o arquivo digital constante no acervo “Navegando na história da educação brasileira - Monarquia”.

A *Coleção das Leis do Império do Brasil*, disponibilizada pela Câmara dos Deputados<sup>22</sup>, contém a Coleção publicada pela Imprensa Nacional, incluindo Cartas de Leis, Decretos, Alvarás, Cartas Régias, Leis e Decisões imperiais. A publicação digitalizada compreende o período de 1808 a 1889.

<sup>16</sup> Disponível: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/autores/55/Primitivo-Moacyr>.

<sup>17</sup> Disponível: <http://www.brasiliana.usp.br/node/505>.

<sup>18</sup> Esses relatórios estão digitalizados como parte do *Brazilian Government Document Digitization Project*, pelo *Latin American Microform Project (LAMP)* no *Center for Research Libraries (CRL)*. Este projeto foi patrocinado pela Fundação Andrew W. Mellon para produzir imagens digitais de séries de publicações emitidas pelo Poder Executivo do Governo do Brasil entre 1821 e 1993. Disponível em: <http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33>.

<sup>19</sup> Disponível: <http://www.crl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>.

<sup>20</sup> Disponível: <http://www.crl.edu/content/almanak2.html>.

<sup>21</sup> Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

<sup>22</sup> Disponível: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>.

Com o objetivo de identificação do discurso médico na área da Educação Física, foi realizada a análise de oito *theses* da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – FMRJ, destacadas entre as que tratam das questões educacionais e da Educação Física no espaço escolar: GOMES, Antonio Francisco. *Influência da Educação Physica do Homem: diagnóstico diferencial dos aneurismas*, de 1852; PORTUGAL, Antonio N. de Gouvea. *Influência da Educação Physica do Homem: da Phylosofia da medula spinal*, de 1853; ANDRADA JUNIOR, José Bonifacio C. de. *Esboço de uma Hygiene dos Collegios applicavel aos nossos: regras principaes à conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes*, de 1855; COUTINHO, Candido Teixeira de Azeredo. *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos: regras principaes tendentes à conservação da saúde, e do desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes, segundo as quaes se devem regular os nossos collegios*, de 1857; GUIMARAES, Antenor Augusto R. *A hygiene dos Collegios: esboço das regras principais, tendentes à conservação da saúde, e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes segundo as quaes se devem reger os nossos Collegios*, de 1858. Nos anos de 1870 temos o estudo de ARMONDE, Amaro Ferreira das Neves. *Da educação physica, intellectual e moral da mocidade do Rio de Janeiro*, de 1874; o estudo de MACHADO, João da Matta. *Educação physica, moral e intellectual da mocidade do Rio de Janeiro e de sua influência sobre a saúde*, de 1875. Já a tese de VASCONCELLOS, Carlos R. de. *Hygiene Escolar: suas applicações à cidade do Rio de Janeiro*, foi escrita em 1888.

Da leitura das oito *theses* da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no século XIX, compreendemos que a medicina social busca influir na educação da classe dominante e sua conduta física, intelectual, moral, sexual e social, dando atendimento ao processo de adaptação aos padrões sociais empreendidos no momento histórico.

Em complementação ao estudo anterior, recorreremos à obra de Antunes (1999), *Medicina, leis e moral: pensamento médico e comportamento no Brasil*. O autor analisa o pensamento médico brasileiro em questões de moral e procura resgatar a emergência do conceito de medicalização da sociedade, sob o entendimento de que os médicos formavam um bloco homogêneo e articulado com o ideal de medicalizar uma sociedade doente, que só a Medicina poderia desenvolver. Também Jurandir Freire Costa (1979), em *Ordem médica e norma familiar*, tem por objetivo a investigação desse processo. Desenvolve sua análise, imputando à Medicina o papel de entidade responsável pela transformação da família durante o Segundo Reinado. A justificativa para a intervenção médica nas cidades, escolas e outros

espaços, interferindo nas edificações e aspectos físicos urbanos, além das relações sociais e familiares, é feita sob a concepção miasmática<sup>23</sup> de doença.

Interpretar a trajetória da medicina nesse processo e o próprio questionamento do processo de medicalização da população brasileira ajuda-nos a examinar a concreticidade da influência da medicina sobre a *gymnastica* e os objetivos que assume no Imperial *Collegio*.

Trabalhar diretamente com a manifestação fenomênica é justamente operar com a inversão da realidade ou em sua base ideológica. Um dos aspectos da ideologia, sob a perspectiva marxiana, refere-se essencialmente ao conjunto de ideias da classe dominante formuladas para manter sua hegemonia, conforme expresso na Ideologia Alemã<sup>24</sup>: “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante”.

Uma vez que a visão do homem é ideológica, consideradas as condições de sua existência, é necessária uma teoria crítica, de *totalidade*, que o oriente de forma científica. Neste sentido, a concepção materialista histórico-dialética evidencia-se como aquela que, metodicamente, dá conta de atender ao estudo sobre a inserção da *gymnastica* na educação moderna no século XIX, tendo-a como elemento formativo da sociedade. Os homens partem das condições sociais existentes, pressupondo uma interdependência da matéria em relação ao pensamento e que a teoria, como apropriação do objeto, acontece no interior da prática social. Tem, portanto, nas relações sociais que ocorrem com o modo de produção<sup>25</sup>, a base para seu entendimento.

### 1.3 Encaminhamento teórico e metodológico

Adotamos como pressuposto para análise neste estudo o entendimento da *Gymnastica*/Educação Física como um elemento cultural<sup>26</sup>, produzido e assimilado pela sociedade, sob a dinâmica das relações sociais do trabalho.

<sup>23</sup> A teoria transmitida à população era a de que os miasmas eram os causadores das doenças, emanando-as através do ar e da água.

<sup>24</sup> MARX, K. e ENGELS, F. Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista (Capítulo primeiro da *Ideologia Alemã*). In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas em três tomos**. T1. Lisboa-Moscú, Ed “Avante”, Ed. Progresso. 1982. p.38.

<sup>25</sup> Segundo Marx (1982, p. 197), “[...] na produção social da sua vida, os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política, e à qual, correspondem determinadas formas de consciência social”.

<sup>26</sup> Certamente o entendimento marxiano e engelsiano de cultura é que ela está indissociavelmente ligada à atividade material dos homens e, como as representações, as ideias, as normas, valores, etc., torna-se produto da

A forma como os homens produzem sua vida material é tomada como a base da produção da história. Assim, compreendemos que essa também deva ser a base da produção do conhecimento histórico e, particularmente, do conhecimento histórico-educacional. Com esse propósito, partir das raízes históricas e sob o ponto de vista da *totalidade* e da *contradição* para o estudo da função social da *gymnastica* no ensino Secundário no Brasil, mostra o materialismo histórico-dialético como metodologia própria e, sob a qual, buscamos referencial teórico adequado para investigação, uma vez que as suas categorias e leis, ao expressarem as propriedades e relações concretas do processo de desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, nos permitem uma melhor leitura da realidade.

Temos, no encaminhamento dado à pesquisa, o movimento dialético da sociedade, historicamente compreendida: o ideário burguês constante na proposta educacional da Escola Moderna e as condições sociais, econômicas e políticas nas quais se forma a Nação brasileira.

No Prefácio de 1859 ao escrito *Para a Crítica da Economia Política*, Marx (1982, p. 530) amplia o conceito de materialismo histórico, ao considerar que “Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...]”. A ciência histórica, tomada em seu sentido restrito, reduz-se ao estudo das transformações materiais, ao passo que a compreensão geral do movimento supõe uma teoria da contradição, aplicada por meio de um método científico, histórico e dialético.

Sob a perspectiva de análise adotada, a força motriz interna da história constitui-se na relação contraditória entre aqueles que são os detentores das condições materiais de produção e os não proprietários, isto é, aqueles que, com a força de seu trabalho, promovem a transformação orgânica da natureza em valores de uso.

A pesquisa dialética revela-se como uma possibilidade teórico-metodológica, como um caminho que vai do abstrato ao concreto pensado.

Na articulação do singular e do universal, teve-se em mente a busca da compreensão do processo de modernização da sociedade brasileira e a proposta de inserção da *gymnastica* na escola moderna.

No trato com as fontes, direciona-se um olhar analítico-sintético sobre os documentos disponíveis, buscando alcançar as características e o significado do fenômeno, com o objetivo de apreender as determinações históricas que caracterizaram a sua prática.

Na organização do trabalho textual, procuramos obedecer a uma estrutura sequencial para dar visibilidade à investigação de nosso objeto de estudo: por meio da análise da produção acadêmica levantada, iniciamos a problematização do estudo e estabelecemos a articulação da pesquisa; a seguir, abordamos a constituição da *gymnastica* e as finalidades adotadas no interior do ideário burguês; buscamos na estruturação social, econômica e política brasileira, as bases materiais para sua adoção e as aproximações dos ideais burgueses; complementamos com a análise de fontes de influência sobre a *gymnastica* adotada no Brasil; e, com base nos estudos anteriores, verificamos a inserção da *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II e o seu significado liberal.

Assim, o Relatório organizou-se da seguinte forma:

O objetivo do Capítulo dois – *Elementos para problematizar o estudo da Educação Física na Escola Moderna* – é discutir os pressupostos teóricos e metodológicos da produção acadêmica que versa sobre a História da Educação brasileira, com foco na pesquisa da implantação da *gymnastica* no Ensino Secundário do Segundo Reinado. Para tanto, consideram-se a base material sobre a qual a sociedade brasileira se constituiu como nação, bem como as relações sociais, políticas e ideológicas a partir das quais se desenvolveram as propostas educacionais esteadas em condicionantes da forma como a *gymnastica* foi instituída na educação Imperial.

Com o Capítulo três - *Representações e Interpretações do Pensamento Burguês sob as quais se fundamenta a gymnastica*, destacamos a constituição da *gymnastica* e as finalidades adotadas no interior do ideário burguês. Procuramos examinar, sinteticamente, o processo de instituição do pensamento burguês nas relações econômicas, políticas e sociais brasileiras e o papel, dito civilizador, da educação em suas propostas de adequação da nação ao modo de produção capitalista. Tratamos, inicialmente, de expressões do pensamento burguês na Europa e sua influência sobre a *gymnastica*/educação física, considerando-a como elemento constitutivo de seu projeto educacional. Recorremos aqui, basicamente, a dois grandes pensadores liberais: Locke e Rousseau. Num segundo momento, observamos a inclusão da Educação Física/*Gymnastica* na educação burguesa e, finalmente, identificamos como essa prática assumiu finalidades objetivas em atendimento às sociedades em que se manifestaram e como foram organizadas em “métodos” de *gymnastica*. Objetivamos realçar as suas finalidades e propostas na pedagogia burguesa, para a análise das funções que tomou em sua inserção no ensino secundário brasileiro.

No quarto Capítulo *Estruturação Social, Econômica e Política brasileira*, buscamos estabelecer a relação entre as propostas administrativas e educacionais e as reais condições de desenvolvimento econômico brasileiro, sob as quais se expressam as relações do modo de produção e seu estágio de desenvolvimento. Analisar o modo de produção é imprescindível para distinguir, na sociedade – por exemplo, na inserção da Educação Física/*Gymnastica* como elemento educacional – o que é proposto em atendimento às necessidades nela objetivadas, daquilo que se trata de uma simples idealização pela transposição de práticas de sociedades com a economia mais avançada, sem a consideração de nossa base material. Propomo-nos a refletir sobre a base material do Brasil no século XIX que dá a sustentação e os limites da inserção do ideário burguês e de suas propostas educacionais, contudo sem a preocupação de reconstrução teórica. Nesse processo, voltamo-nos às análises de autores clássicos da historiografia nacional, de diversas escolas, sobre a nossa economia, sociedade e educação.

Apesar de o tema da educação não ser o objeto principal da obra de Marx e tampouco aí encontrarmos uma teoria da educação, sabemos que a questão educacional se encontra intimamente relacionada às relações socioeconômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. Portanto, a teoria marxista contribui para a compreensão da educação e, aqui, de forma mais específica, da *gymnastica*, como uma das dimensões do ser social, sendo que o seu entendimento só pode ser alcançado à medida que consigamos apreender sua função nas relações sociais de produção. Sua compreensão e explicação se dão, portanto, na realidade em que se constitui no interior do processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção presentes na formação social brasileira.

No Capítulo cinco, com a identificação das *Fontes de influência sobre a gymnastica no Brasil Imperial*, identificamos as bases de influência da inserção da *gymnastica* nos planos de estudos do Ensino Secundário no período Imperial. A historiografia da área frequentemente ressalta duas bases de influência, expostas nos métodos/escolas *gymnasticos* europeus adotados: uma influência militar de nações como a Prússia, França, Suécia, Estados Unidos e outros, inclusive por meio de nossas Forças Armadas; e uma influência médico-higienista. Incluímos, aqui, um processo pouco mencionado pela historiografia, mas de grande importância para a reconstituição de sua gênese no Brasil, qual seja, a influência de Portugal no período, pela transferência da Corte portuguesa para o Brasil e a institucionalização de seu aparato militar. Damos continuidade às reflexões sobre a influência de Portugal sobre a

Educação Física aplicada às Escolas Militares no Brasil, exercida com a prática da esgrima e não, propriamente, com o emprego da *gymnastica*.

No estudo da relação da medicina com a educação física verificamos algumas bases em que se sustenta o discurso historiográfico sobre a influência da medicina sobre a educação física na escola, via higienismo.

Um dos temas centrais da intelectualidade médica foi a formação física, moral e intelectual de escolares da Corte Imperial. A influência médica e a concepção higiênica atribuídas à *gymnastica* na Escola são esboçadas com a análise de oito *theses* da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no período (1852-1888). Confrontamos as representações identificadas com o discurso no campo médico, de construção da nação e formação de um novo homem, inseridos na instituição escolar.

No Capítulo final, *A adoção da Educação Física na Escola Moderna: a gymnastica no Imperial Collegio de Pedro II e o seu significado liberal*, com base nos estudos anteriores, verificamos a inserção da *gymnastica*.

Após ter situado historicamente o Imperial Collegio e a sociedade brasileira e ter levantado fontes de influência sobre a *gymnastica* no Brasil Imperial, nesse capítulo analisamos a função assumida por essa disciplina no Ensino Secundário. Direciona-se o seu entendimento por meio da análise dos aspectos com os quais os ideais liberais foram transpostos para o Brasil e, ainda, da consideração da *gymnastica* como elemento coadjuvante na formação de seus cidadãos em seus aspectos higiênicos, morais e educacionais.

Inicialmente, mediante as Reformas Educacionais, analisamos os planos de estudos do Collegio e identificamos as concepções de educação e a posição que a *gymnastica* ocupou. A seguir, procuramos traçar um perfil socioeconômico dos alunos do Imperial Collegio e as origens de seus pais, recorrendo a exemplos ilustrativos, retirados dos anos de 1838 e 1869. Caracterizados os alunos, tratamos de nomear os mestres/professores de *gymnastica*, os métodos empregados e os possíveis conteúdos desenvolvidos. Verificamos, ainda, a nacionalidade e a formação dos mestres, com a finalidade de localizar as origens de sua formação e as influências recebidas na concepção de *gymnastica* e as finalidades objetivadas em sua prática.

## 2 ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR O ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MODERNA

Temos por objetivo, neste capítulo, num primeiro momento, resgatar estudos efetuados por meio do levantamento da produção acadêmica sobre o nosso objeto de pesquisa e identificar a fundamentação teórica e metodológica que nos dá suporte. Buscamos elementos que nos permitam conhecer a produção, de forma a entender o produto da pesquisa e seus trabalhos, o encaminhamento metodológico adotado e a sua fundamentação teórica.

Ao final, considerados os encaminhamentos adotados na produção acadêmica levantada, estabelecemos o eixo articulador da nossa pesquisa e as relações sociais de produção<sup>27</sup>, destacando questões relativas ao método.

### 2.1 Recortes na produção acadêmica

Procuramos atender à necessidade de fazer, como condição preliminar para o desenvolvimento de nosso estudo, o levantamento e a discussão da produção acadêmica sobre o tema do Ensino Secundário no Segundo Reinado e a inserção da *gymnastica* como um conteúdo do Plano de Estudos do Imperial *Collegio* de Pedro II. Buscamos, na identificação da referida produção, os aspectos e as dimensões privilegiadas em sua elaboração, bem como as formas e as condições de abordagens assumidas.

Os movimentos em direção à compreensão da temática levaram-nos a investigar explicações mais amplas sobre a inserção progressiva da *gymnastica* como prática escolar, no Brasil. Portanto, inicialmente, o propósito é verificar as bases epistemológicas adotadas em alguns trabalhos acadêmicos que têm como foco esse objeto de estudo.

O levantamento dos trabalhos sobre o período enfrentou o obstáculo de se delimitar o tempo histórico dos fatores econômicos, sociais e políticos que envolveram o Segundo Reinado. A análise de teses e dissertações e, ainda, de obras e artigos apresentados em eventos científicos relacionados à área da história da educação física, revelou diferentes tendências. Observamos trabalhos com enfoque histórico do tempo presente, que recorrem ao Império em sua escrita apenas para demonstrar como o objeto de estudo se apresentava. Outras produções partem do estudo de instituições, em períodos mais curtos, propondo-se a

---

<sup>27</sup> Conforme Marx, “a produção num estágio determinado de desenvolvimento social [que] é a produção dos indivíduos vivendo em uma sociedade”. Ainda que entendamos que a sociedade seja “o producto da ação recíproca dos homens”, ela não é realizada em razão do simples atendimento de suas necessidades particulares. A estrutura da sociedade está relacionada ao estado de desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações sociais de produção que aí são constituídas. (MARX e ENGELS, 1982. p. 543-555).

abordagens descritivas. De forma diversa, salientam-se estudos que consideram as questões teórico-metodológicas como fundamentais para se atingir o entendimento do objeto investigado e que privilegiam o estudo dos clássicos e as fontes primárias como suportes para a investigação.

Aqui, discutimos a concepção de conhecimento, a escolha e o ponto de vista sob o qual vamos problematizar e analisar o objeto de estudo. Qual o melhor método para isso? Buscamos ir além do objeto investigado, visto em si mesmo, da sua simples prática; procuramos verificar a intencionalidade da qual a *gymnastica* é portadora, como elemento educacional, componente do currículo<sup>28</sup> escolar.

O levantamento e a discussão da produção acadêmica sobre as bases da introdução da *gymnastica* na Escola Secundária no Brasil: Imperial *Collegio* de Pedro II – 1836 a 1889, em Programas de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Educação Física e outros selecionados, que versam sobre a História da Educação brasileira, disponíveis nos *sites* dos Programas, bem como na CAPES, indicam que o processo de institucionalização escolar da *gymnastica* ocorreu a partir do final da terceira década do século XIX, quando alguns colégios no município da Corte do Rio de Janeiro e em algumas províncias ofereceram, em seu programa educacional, a prática da ginástica, da esgrima e da natação.

Verifica-se que o número de teses e dissertações na área de Educação Física sobre a temática abordada é relativamente pequeno; seus estudos são presumivelmente insuficientes para se categorizar, de modo significativo, tendências epistemológicas e abordagens das pesquisas. Assim, optou-se por aumentar a abrangência do campo de consulta, o que possibilitou a inclusão de produções específicas em áreas relacionadas ao tema, como saúde, história e sociologia.

Contudo, essa ampliação da área, acrescida da própria diversidade teórica e metodológica da Educação Física como um corpo de conhecimentos em construção, aumenta a complexidade na sua apreensão e, mesmo, traz uma relativa dificuldade na categorização dessas produções pela análise dos seus enfoques teórico e metodológico.

Adotamos como procedimento metodológico, no levantamento efetuado anteriormente, as seguintes etapas: no primeiro momento, baseado em blocos de estudos que

---

<sup>28</sup> “Santos e Paraíso (1996) assim conceituam as diversas dimensões do currículo que vem aparecendo na bibliografia do campo: o *currículo formal* abrange o que é planejado para ser trabalhado em sala de aula, incluindo também o currículo oficial; o *currículo em ação* ou *real* diz respeito a todas as aprendizagens que os estudantes realizam na escola, como resultado do que foi formalmente planejado ou não, incluindo, além dos conteúdos, todo um sistema de comportamentos e valores; a expressão *currículo oculto* tem sido utilizada para designar o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, que produzem aprendizagens não intencionais.” (ZOTTI, 2004. p. 7)

se constituíram em categorias de análise, estabelecemos o mapeamento de 42 Teses e Dissertações elaboradas na última década, disponíveis nos *sites* dos Programas e do CNPq; no segundo momento, desenvolvemos a análise e a categorização das informações obtidas no item anterior.

Neste tópico, iniciamos a descrição de forma mais detida, de 11 teses, uma dissertação e duas obras desses pesquisadores<sup>29</sup>, cujos estudos abordam a *gymnastica*/educação física, agrupadas em três eixos de discussão: Higienismo e Educação Física; Militarismo e Educação Física; e Educação e Educação Física.

Ao final, retomamos a análise das 42 teses e dissertações elencadas em nosso levantamento inicial, com a finalidade de verificar os eixos de discussão e o referencial teórico adotado.

Procuramos fazer uma síntese do debate historiográfico na área da educação física, sobre as funções que são atribuídas à *gymnastica*. Não pretendemos esgotar a revisão sobre a sua historiografia, mas apresentar a problemática a ser enfrentada nesta tese. Buscamos refletir sobre os limites e as possibilidades na escrita da história da *gymnastica* no Brasil oitocentista.

### 2.1.1 Higienismo e Educação Física

Quando tratamos da História da Educação Física brasileira, inexoravelmente associamos a sua prática à saúde, mais especificamente, à higiene. O denominado “movimento higienista” (SOARES, 1990) tem como princípio valorizar a população como um bem, como capital e, sob esse entendimento, preconiza a adoção de normas e hábitos que contribuam para o aprimoramento da saúde coletiva e individual.

Entretanto, a higiene é frequentemente mencionada com intenções e referenciais diferenciados. Igualmente, há distinções significativas entre os trabalhos de teses da FMRJ, até aproximadamente 1875, e estudos após esse período.

Portanto, o estudo das teses da FMRJ torna-se importante para o entendimento do processo de “higienização” empregado na Educação Física. Essas pesquisas, com diversas abordagens, permitem-nos aproximar do nosso objeto de estudo, já que grande parte da literatura faz a ilação da Medicina com a *gymnastica* proposta nos discursos e apologias sobre a saúde do escolar.

Ainda em relação às teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ),

---

<sup>29</sup> Alves (2000); Castellani Filho (1989); Cunha Junior (2002); Ferreira Neto (1999); Gois Junior (2003); Gondra (2000, 2004); Moreno (2001); Nascimento (2009); Soares (1990, 1996); Souza (2006);

pesquisas de outras áreas buscam nelas a sua fundamentação para explicitar o papel dos médicos e da higiene no Brasil. A tese de Gondra (2000), *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, por exemplo, entre outras relações, explica que a construção da estrutura escolar no século XIX se deu em concordância com as orientações médico-higiênicas. O autor conclui que “[...] a educação física, associada ao trabalho moral e intelectual, deveria cumprir vários objetivos simultaneamente: fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar” (p. 327). A educação física foi um dos elementos fundamentais empregados pela intelectualidade médica em sua proposta *civilizadora*.

A tese de Gondra (2004), de que “[...] a própria invenção da educação escolar no Brasil se deu a partir de uma matriz médica” (p. 83), serviu de suporte para diversas pesquisas na história da educação física (BORGES, 2006; PAIVA, 2003; SOUSA, 2006; e outros).

Paiva (2003), em sua tese *Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil*, demonstra que a educação física hodierna é tributária do pensamento médico-higienista do século XIX. A autora refere-se à pesquisa desenvolvida por Lino Castellani Filho<sup>30</sup>, como uma reintrodução da discussão histórica e da historiografia calcada no materialismo histórico-dialético, “[...] numa perspectiva moralizante de ações no presente; que é pequeno o lastro documental que fundamenta algumas das reinterpretações do passado” (p. 46).

Entendemos que não se trata de “reinterpretações do passado”, pois o passado – da Educação Física no Brasil – ainda não foi suficientemente interpretado de forma crítica. Bem sabemos que o lastro documental, por si só, não expressa a história. É necessário que os homens vejam a sua história, que é a história de toda a sociedade, com o emprego de um método científico que tenha em consideração a sua historicidade, a sua materialidade, as relações sociais e que faça as intermediações entre elas. Portanto, a crítica de Paiva (2003) à “história crítica” é prematura.

Contudo, ao refletirmos sobre a escrita da história, concordamos com as observações de Paiva (2003, p. 48-49): “[...] o problema não está (somente) no campo da educação física. É uma questão de história, especificamente de historiografia”. Realmente, a historiografia, ao tentar nomear *tendências* à educação física (GHIRALDELI JUNIOR, 1988; BETTI, 1991; e

---

<sup>30</sup> Refere-se à obra *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, publicação de sua dissertação de Mestrado, em 1988, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, na área de concentração de História e Filosofia da Educação, defendida em 1988.

outros), ou classificá-la em “Escolas” (MARINHO, s.d.), tergiversa sobre o caráter universal do modo de produção em que os estados nacionais são construídos e em função dos quais a educação física é desenvolvida.

Assim, a argumentação de Paiva (2003), de que a educação física contemporânea é tributária do pensamento médico-higienista formulado no Brasil no século XIX, é prejudicada em seus fundamentos. Em sua análise, fia-se nas *theses* da FMRJ como fonte documental (PAIVA, 2003, p.198), ainda que tenha se lembrado das suas limitações. Várias dessas teses são fundamentadas nos aforismos socráticos, portanto, não devem ser entendidas como fonte documental científica.

Nas *theses* buscamos a historicidade da área médica no Brasil no século XIX e não, propriamente, a ação higiênica na escola.

Oliveira e Berenguer (1998), em alusão aos anos 1920, dizem que, sob o entendimento do higienismo como um conjunto de práticas de intervenção de natureza médica na vida social, ele não havia sido incorporado pela Educação Física escolar, ainda muito incipiente na época. Portanto, devemos nos assegurar de maiores fundamentos para associar o higienismo à educação física no século XIX, indo além do discurso médico e verificando a prática da *gymnastica* e as funções desenvolvidas.

No exame da Medicina e sua influência na Educação e em especial na adesão à *gymnastica* pelos programas escolares, na discussão sobre a validade de suas proposições, devemos ter em conta que somente há poucas décadas o estudo da história dessas Escolas de Medicina avançou sobre a posição neutra impregnada do positivismo que as caracterizava. Ao se sistematizarem as fontes e os fatos, de formas diversas, tem-se contribuído para a ampliação e o esclarecimento das relações aí estabelecidas.

Ainda que permaneçam diferentes interpretações, como a de Paiva (2003, p. 116), sobre a “[...] incorporação acrítica de um alardeado pressuposto da história da medicina de cunho positivista: a idéia de que os médicos brasileiros foram meros repetidores do saber médico europeu“, além das análises de Gondra (2000) e Cunha Junior (2002), sustenta-se uma relação entre elas, sob diferentes perspectivas.

Em sua tese, Paiva (2003) faz um esforço para justificar a biologização do homem, contrapondo-se a Castellani Filho (1988) na análise da educação física do século XX. Esse autor explica a visão burguesa dualística de homem, circunscrita a uma função biologicista dos exercícios físicos na escola, tendo em conta as relações sociais sob o modo de produção capitalista, em resposta a determinações estruturais e conjunturais em diferentes momentos históricos. Paiva (2003), tal como Gondra (2000), conclui que a biologização da educação

física foi uma contribuição do pensamento médico-higienista para o engendramento do campo da educação física em seu processo de escolarização no século XIX.

Também fazemos a crítica a Castellani Filho (1988), mas pelo inverso do que aponta Paiva (2003), por não ter empregado a radicalidade suficiente em seus propósitos de buscar, nas relações sociais de produção, a explicação de uma função higienista da educação física:

[...] no sentido de eugeniização do povo brasileiro. [...] Podemos afirmar, portanto, terem sido também influenciados pela ação entabulada pelos higienistas, pautada em conotações de cunho nitidamente eugênicas, que os educadores passaram a defender a introdução da Ginástica nos colégios (CASTELLANI FILHO, 1988, p.43-4).

Nesse entendimento da simples adoção das ideias eugênicas dos médicos pela educação física, retoma-se a hipótese de Gois Jr. (2000), na dissertação *Os higienistas e a Educação Física: a história dos seus ideais*, de que “[...] os ideais do ‘movimento higienista’ não eram determinados pelos interesses da camada dominante, embora os higienistas, em sua função de mediadores, os levassem em conta”. (p. 15). Tomam-se as ideias como movimento desencadeador das relações sociais, o que significa desconsiderar a historicidade das relações econômicas de produção em que elas se dão e que condicionam a vida social, política e espiritual do homem.

Na realidade não foram os ideais médicos que provocaram essas alterações. Eles apenas responderam à alteração provocada pelo incremento das relações capitalistas emergentes, com a circulação de mercadorias e de pessoas (e suas mazelas) e concentração da população nas cidades, em atendimento ao desenvolvimento mercantil e industrial da segunda metade do século XIX.

Ainda quanto ao higienismo, Gois Junior (2003), em sua tese *O século da higiene: Uma História de Intelectuais da saúde (Brasil, século XX)*, evidencia as formas que o higienismo assumiu, mediante reapropriações e reinterpretações: “[...] suas propostas residiam na defesa da Saúde Pública, na Educação, e no ensino de novos hábitos”, com um novo ideal, “[...] com a preocupação central na saúde” (p. 3).

Por outro lado, como veremos no capítulo cinco, a eugeniização tomou significado no início do século XX, com o desenvolvimento urbano-industrial e o incremento de grandes levas de imigrantes nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, alterando a sua organização. Para sanitaristas e eugenistas, inscritos na medicina social, trata-se de lutar

contra os malefícios trazidos com essa alteração. Essa campanha tomou amplitude a partir de 1930, com a política familiar do governo de Getúlio Vargas<sup>31</sup>.

Para Paiva (2003), foi sob essa consideração, do processo de reorientação do campo médico, iniciado na segunda metade do século XIX, que houve, ao seu final, “[...] já na virada para o século XX, uma biologização da educação física” (p. 421). Ocorreu a migração da preocupação com a abrangência da formação humana para o estabelecimento de sua especificidade, biológica.

Conforme Paiva (2003, p. 421),

[...] a *educação physica*, aquela ampla e integrante do projeto de educação integral, é submetida a uma dupla reconversão: a) foi preciso reduzi-la à *gymnastica*, codificando-a como disciplina escolar e a ela impondo os trâmites e procedimentos próprios dessa operação – organizar seus tempos e seus espaços, suas metodologias, seus processos de avaliação, a materialidade de suas práticas, etc.; e, b) foi preciso *ressignificar*, também reduzindo, educação física e *gymnastica* à ginástica, isto é, aos procedimentos metódicos de exercitação corporal sistematizada visando o ganho de aptidão física.

A educação física na escola, por força da influência médica, foi pensada como ginástica em seu sentido de cuidado com o corpo, principalmente com preocupações higiênicas de aptidão física.

Ao autonomizar a educação física em seu fazer-se, Paiva (2003, p. 56) ressalta que “[...] não se submete a explicações genéricas das relações socioeconômicas e ideológicas que regem a sociedade”.

Parece-nos que buscar a especificidade de uma prática social fora da sociedade, isto é, desconsiderar as relações sociais sobre o modo de produção, é desconsiderar a história dos homens. Não basta adotar outro eixo argumentativo como “[...] dar especial atenção aos movimentos internos da educação física, sem desconsiderar como a ciência médica se instaurava no Brasil, sem desligá-la da escuta externa com a movimentação social aqui instalada” (PAIVA, 2003, p.108).

Faz-se essencial entendê-la em sua singularidade histórica, inserida no movimento universal no qual o modo de produção burguês tem desenvolvimento. O concreto é a síntese das múltiplas determinações, assim como se constitui o processo social.

Soares (1990), autora de uma das pesquisas que mais influenciaram o estudo da história da educação física no Brasil, na dissertação *O pensamento médico-higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930*, investiga as relações entre o higienismo e a educação

---

<sup>31</sup> A efetivação dos projetos do Estado Novo estava sujeita à manutenção da ordem e da estabilidade sociais por meio do disciplinamento da família, entendida como base da sociedade.

física. Entende a educação física como disciplina necessária à construção de um novo homem, no século XIX, que se enquadrasse à nova ordem política, econômica e social em construção. Denuncia os estudos médico-higienistas sobre o corpo como uma das formas de dominação social adotadas pelo Estado Imperial, com o propósito de controle das massas urbanas. O Estado empregava, por meio das políticas médicas, a sua ideologização burguesa e a assegurava mediante o processo de escolarização, num artifício civilizatório imposto pelo capital. A pesquisadora considera que a sua implantação no Brasil ocorreu mediante as percepções das teorias científicas e as necessidades de implantação do capitalismo.

Soares (1990) percebe o conhecimento médico-higienista como uma forma de dominação social apropriada pelo Estado, com a finalidade “[...] de se construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade” (p. 86).

A intervenção higiênica nas escolas, conforme a autora, teve por finalidade a construção de um novo homem para uma nova ordem política, econômica e social do século XIX. A educação física, contudo, aí é entendida como um conjunto de atividades corporais e procedimentos higiênicos com o objetivo de ajudar no cuidado da saúde e na prevenção de doenças. A *gymnastica*, porém, era apenas um entre outros procedimentos higiênicos adotados pelos médicos.

Mesmo tendo em consideração a base material em que se formulam as relações sociais sob o modo de produção, Soares (1990) pressupõe a formação social escravista e a capitalista como dois processos distintos:

A independência de muitas colônias (como é o caso do Brasil), com a posterior emancipação dos escravos, são processos que respondem, por um lado, às determinações expansionistas do capitalismo europeu, particularmente o inglês, e por outro ao aumento das contradições internas entre uma formação social escravista em decadência e uma formação social capitalista em ascensão [...]. (p. 90).

Contudo, o escravismo está ligado ao capitalismo, desde a época em que o Brasil era uma Colônia de Portugal e aqui teve a produção de açúcar em larga escala nos latifúndios. Não cabe, portanto, uma discussão higienista nesse momento, sob o entendimento do estabelecimento de uma política que tivesse por meta “[...] estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a população negra” (Soares, 1990, p. 90).

Silva (2002), na tese *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*, com um referencial dialético, materialista e histórico, pensa sobre a realidade da época e o processo de medicalização do corpo e da sociedade.

Salienta que, antes desse momento histórico analisado, dos anos 1870 aos anos 1890,

não havia a relação explícita entre saúde e sociedade, mas, como expressão da política médica, o corpo passou a ser entendido como elemento legitimador de um projeto sanitarista de sociedade. A autora expõe a elaboração do projeto de modernidade, partindo de um processo de alienação corporal, com a intervenção da medicina na educação física. Dentre outras observações, a pesquisadora delimita o processo de higienização, relacionando-o ao fortalecimento político de uma classe social ascendente, sob os moldes do pensamento burguês, no último quartil do século XIX no Brasil.

Silva (2002) aprofunda o debate sobre a relação da Educação Física/saúde segundo relato dos médicos nas *theses* da FMRJ, sob o referencial teórico-metodológico marxiano de história e de entendimento da realidade. Assim, apesar de recorrer a um recorte teórico da problemática da Educação Física, para Silva (2002, p. 8):

Esta visão de totalidade social torna-se fundamental, no nosso entender, pois o determinado não se compreende sem sua referência ao determinante. As teses estudadas foram elaboradas num ambiente sociocultural que exigia a construção de um novo ‘tipo ideal de homem’, de sociedade e de educação.

Reside aí, na consideração da base material e nas relações sociais de produção, a diferenciação das análises anteriores sobre a relação da educação física com o higienismo. O higienismo é resultante das condições históricas de uma determinada sociedade, isto é, das relações sociais estabelecidas em atendimento ao modo de produção. A história não pode reduzir-se às ideias que os homens fazem de si mesmos, como um mundo à parte, independente das relações de classe historicamente concretizadas.

### 2.1.2 Militarismo e Educação Física

A historiografia no campo da educação física tem afirmado, em vários estudos, a prerrogativa dos militares na educação por meio da educação física. Entre esses estudos, está o de Cláudia Maria Costa Alves (2000), *Cultura Política no século XIX: o Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. A autora enfoca as relações entre a formação intelectual dos oficiais militares, a prática militar e a política do governo imperial na constituição de uma intelectualidade que pensava o Exército como o verdadeiro educador do cidadão.

A autora recorre a Gramsci e ao conceito de intelectual orgânico, associado ao papel de dirigente: “Esse conceito que caracteriza um intelectual moderno, ligado à nova cultura da burguesia, voltada para a ciência e a indústria, em oposição ao tradicional, mergulhado na cultura religiosa e da magistratura [...]” (p. 28).

Alves (2000) percebe a ação da intelectualidade, marcadamente após a Guerra do Paraguai, quando identifica no Exército a construção de uma unidade ideológica, se propondo como grande difusor da cidadania. Entretanto, entende que o Exército, desde 1830, teve um papel significativo na vida social do Brasil.

Alves (2000) distinguiu essa intelectualidade militar do caráter ornamental pertinente aos letrados e bacharéis, “[...] isso porque o trabalho intelectual, no interior do exército, demonstrou-se profundamente ligado à utilidade prática e à construção social na parcela de realização do Estado Nacional que coube à corporação” (p. 29). Essa ação prática é ilustrada com “[...] a formação especificamente militar destinada a menores de idade surgiu, não casualmente, no ano de irrupção da Guerra, em meio a um conjunto de medidas que reorganizavam setores do exército” (p. 270). Essa intelectualidade militar objetivava a institucionalização de práticas até então não sistematizadas no interior do exército.

Assim, entendemos que não tenha sido casual a designação, em 1860, do primeiro mestre de *gymnastica* da Escola da Marinha, o civil Pedro Orlandini<sup>32</sup> e, em 1861, o Alferes Pedro Guilherme Meyer, do Exército. A contratação de um *especialista* em *gymnastica* foi feita em atendimento às necessidades militares de proporcionar um aprimoramento na formação das forças armadas, por meio do desenvolvimento físico. Esse processo de profissionalização do Exército, com o treinamento militar para menores, implicou a inserção da *gymnastica* em suas escolas.

Amarílio Ferreira Neto (1999), em sua tese *A pedagogia no Exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)*, também centra seus estudos no final do Império, no processo de profissionalização do exército. Cita a influência do Exército no desenvolvimento de uma pedagogia educacional, culminada com a criação da Escola de Educação Física do Exército em 1933.

Na tese, o autor conclui que o Estado tem a necessidade de preparar indivíduos fortes visando à defesa nacional, o que não vem a ser uma novidade na historiografia. A formação dos exércitos nacionais se deu em atendimento à formação dos estados nacionais modernos europeus, entre os séculos XI e XIV. Se levarmos em conta o processo histórico, de forma mais rigorosa, os exercícios físicos com fins de treinamento militar existem nas sociedades desde a Antiguidade.

Ferreira Neto (1999) entende que a influência do Exército sobre a escola ocorreu, essencialmente, pela educação física, no final do século XIX. Contudo, a principal fonte utilizada pelo autor para fundamentar sua tese está centrada na consulta a periódicos militares,

<sup>32</sup> Professor italiano de diversos saberes: *gymnastica*, esgrima, dança, língua inglesa, francês e italiano.

deixando de investigar fontes relacionadas à escola e, ainda, de forma mais ampla, fontes históricas e políticas do período Imperial e do início da República.

Castellani Filho (1988), de modo diverso, apesar de ver as origens da educação física “[...] marcadas pela influência das instituições militares” (p. 38), não atribui a gênese da educação física aos militares. Certamente, o referencial teórico empregado, histórico-crítico, permitiu a Castellani reinterpretar a historiografia da área. Para isso fundamenta-se em Adam Schaff e não vê a história como verdade absoluta, concluída, mas como processo sujeito a constantes reinterpretações. O militarismo é entendido como constituinte das relações sociais estabelecidas que, em determinadas condições históricas, inserem-se na escola, com maior ou menor intensidade.

Nascimento (2009), em sua tese *Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX*, considera que havia à época um grande debate sobre os fins e significados da educação física “[...] que caminhava entre o saber médico, higienista, e o saber militar, que apregoava os exercícios físico-corporais como meio de preparação do corpo dos indivíduos para a defesa nacional” (p. 6).

Identifica também uma oposição à implantação dos exercícios físico-militares nas escolas e conclui que o ensino da educação física no interior das escolas não se restringiu aos militares, havendo mesmo uma “[...] grande diversidade de formação e origem entre os responsáveis pela direção dos exercícios físico-militares” (*idem*).

Sobre as questões que envolvem a relação entre militares e a escola no século XIX, por meio da *gymnastica*, podem-se notar diversas vertentes interpretativas e seus marcos teórico-metodológicos, e

[...] observa-se grande enredamento entre os autores e o objeto de estudo. Isso se traduz em preconceitos e em interpretações padronizadas que vêm sendo realizadas desde os primeiros estudos sobre o tema. Notam-se a veiculação de ideias estabelecidas e a ausência de estudos que busquem ir além das interpretações já construídas. No caso de autores militares, o comprometimento e o envolvimento com análises preestabelecidas são mais evidentes. Já os autores não militares tendem a pouco distanciamento, e talvez isso se explique por ser um tema que, de forma geral, foi pouco debatido pela historiografia (NASCIMENTO, 2009, p. 73).

Essa visão remete-nos à busca das bases da *gymnastica* no Brasil, dos atores dessa prática, de seus mestres, identificados tanto nas *escolas* nas quais foi adotada, como no tipo e na fundamentação histórica, em seus países de origem. Se a prática em escolas civis brasileiras estivera baseada nos exercícios físico-militares e a formação de seus mestres fosse, quase sempre, de origem militar, como sustentado por Nascimento (2009), também é certo

que a historiografia apontaria outra relação com os preceitos higiênicos defendidos pelos médicos.

De toda forma, apreende-se no discurso de alguns historiadores o sentido do corpo ao longo da história e as formas criadas nesse processo da modernização burguesa, de civilizar por meio da escola, também apontado por Salles Filho (1997). Entretanto, no momento de abordar a história da inserção da *gymnastica* nas escolas, devemos ter em consideração que sua materialização não foi hegemônica, como adverte Moreno (2001, p.v) em sua tese *Corpo e Ginástica num Rio de Janeiro: mosaico de imagens e textos*: “[...] desconfiar da historiografia da área no Brasil: a ginástica não foi hegemônica no Rio de Janeiro oitocentista. Presente, sim, no discurso do poder e nas teses acadêmicas, mas raramente se instalando no dia-a-dia do homem [...]”.

Em diversas obras estudadas, os autores afirmam a preponderância do pensamento e da prática militar na inserção da *gymnastica* na escola. De modo geral, esses estudos são elaborados tendo por fundo a história escolar, tal como o estudo de Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior.

Cunha Junior (2002), em sua tese *Cultura e Formação da Boa Sociedade: uma História do Imperial Colégio Pedro Segundo*, investiga a história do Imperial *Collegio* de Pedro II. Analisa a trajetória percorrida pelo *Collegio* desde o ano de sua fundação, 1837, até o final do período imperial, 1889. Seu objetivo principal é revelar os sentidos e os conteúdos da formação secundária implementada nesse colégio ao longo do Império.

O autor defende a tese que o *Collegio* fez parte de um projeto de formação e recrutamento da “elite” imperial brasileira, que envolveu a escola secundária e superior, num trajeto que levaria os filhos dos homens da *boa sociedade* ao mundo do governo imperial brasileiro. Assim, observa que o curso ministrado nessa Instituição era diferenciado dos oferecidos pela maioria dos outros estabelecimentos secundários, colégios que limitavam seus currículos aos saberes exigidos nos exames preparatórios que davam acesso ao ensino superior.

O *Collegio* proporcionava aos filhos da sociedade imperial o contato com um conjunto de conhecimentos, atividades e vivências, abrangente e distintivo. Conforme Cunha Junior (2002, p. 179) “[...] a introdução da *gymnastica* nas escolas oficiais brasileiras não aconteceu como o resultado de um projeto legislativo, mas por iniciativas tomadas na própria escola, como demonstramos com o caso do CPII”.

Cunha Junior (2002) descreve, ainda, que “[...] as fontes inspiradoras de militares e médicos brasileiros foram países europeus que, durante o século XIX, forneceram as

principais contribuições em favor da prática da *gymnastica* e da sistematização do seu trabalho nos meios militar e civil” (p. 161).

A discussão acerca da relação dos militares com a *gymnastica* introduzida nas escolas do período imperial brasileiro, observada na historiografia examinada, aponta um confronto interpretativo sobre a influência militar nessas práticas. O tema insere-se, inclusive, em obras com teor histórico-crítico como, por exemplo, as de Castellani Filho (1988) e Silva (2002).

Com base na revisão historiográfica, pode-se afirmar que há diversas interpretações sobre a participação de militares na introdução da *gymnastica* na escola brasileira do século XIX. Também se podem identificar, entre as diversas vertentes teórico-metodológicas, duas grandes correntes interpretativas sobre o papel desempenhado por militares na difusão da *gymnastica*: a primeira, majoritária, fundamentada no paradigma da História Cultural, que tem como foco de estudo as práticas escolares, afirma a prerrogativa dos militares na introdução da *gymnastica* ao meio escolar. Outros, entretanto, não veem a educação física nas escolas como uma prerrogativa dos militares. Uma segunda corrente, apoiada no referencial teórico histórico-crítico, entende que o militarismo é constituinte das relações sociais estabelecidas e que a sua inserção na escola é feita em determinados contextos históricos.

### 2.1.3 Educação e Educação Física

Em atendimento ao monopólio do Estado sobre a organização da escola, desencadeada em nações ocidentais a partir do século XVIII, desenvolveu-se a Escola Moderna. Nessa renovação da escola incorporaram-se novos saberes e novos métodos de ensino. Alteraram-se, inclusive, os conhecimentos buscados para a formação: a escola tornou-se mais utilitária e modificou-se o humanismo clássico, incluindo as línguas nacionais, as ciências e a educação física<sup>33</sup> em seu plano de ensino.

Salientamos, tal como Manacorda (1989), que não estamos nos referindo à educação guerreira,

[...] referimo-nos mais exatamente a educação física entendida como parte essencial na formação do homem, que somente a Grécia antiga conhecera e desenvolvera em formas originais. É esta educação que reaparece no Oitocentos. De fato, não há mais realidade ou utopia pedagógica, de Pestalozzi a Owen, em que, ao lado do tema do trabalho físico, não esteja também o tema dos cuidados físicos para o corpo [...] (p. 289).

<sup>33</sup> Conforme Manacorda (1989, p. 271), “[...] impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas [...] são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção na fábrica [...] criando várias escolas”. Escolas científicas, técnicas e profissionais em cujos planos de ensino tem incluída a *gymnastica*.

Portanto, é sob esse referencial que vimos revisando a literatura sobre a historiografia da área, ao dar uma função higiênica à educação física e a influência militar na *gymnastica* inserida na Escola Moderna brasileira do século XIX. Concluindo essa revisão, buscamos a produção acadêmica que trata da pedagogização e escolarização da educação física.

Moreno (2001) relata as suas dúvidas na elaboração de seu projeto da tese *Corpo e ginástica num Rio de Janeiro – mosaico de imagens e textos* de contar a história da *gymnastica*. Inicialmente cogitou em escrever sobre a prática corporal *higiênica, eugênica, moral*, “[...] idéia rapidamente abandonada à medida que mergulhava em ‘outras partes do oceano’” (p. 34). Em seguida, influenciada por uma ideia hegemônica em nosso meio acadêmico e pelos estudos de Soares (1990), buscou nos discursos políticos e nas *theses* da FMRJ a forma como a educação física disseminou-se pela vida fluminense. Idealizou uma *gymnastica* presente nos discursos, instalando-se como prática corporal do homem da Corte.

Fez nova inflexão quando resgatou os estudos de Walter Benjamin, ao entender a necessidade de consultar outras fontes, além daquelas com o discurso do poder. Encontrou na prática da capoeira a “maior” manifestação da construção dessa “brasilidade”. Questionou que, posteriormente, a capoeira foi eleita como a ginástica brasileira e também como um possível treinamento militar para o Exército.

Portanto, a *gymnastica* foi pensada em sua ambivalência, tal como a capoeira. Enquanto a capoeira foi eleita como prática corporal dos escravos e seus descendentes, a ginástica francesa “aconteceu” nas escolas, onde estudou a burguesia.

A análise da autora reforça o posicionamento questionador frente à efetiva inserção da *Gymnastica*, como prática educativa burguesa, na escola secundária no Segundo Reinado.

Soares (1990), em sua dissertação *O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930*, elege o século XIX pela sua importância para o entendimento da Educação Física, quando se “[...] elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização enquanto força de trabalho” (p. 9). Apreende o emprego da *gymnastica* no interior do modo de produção capitalista, como uma prática característica da sociedade burguesa.

Em continuidade a seus estudos, Soares (1996) centraliza sua tese *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX* em dois grandes propugnadores da ginástica francesa, Amorós e Demeny, constituintes do grande movimento genericamente denominado Movimento Ginástico Europeu. A autora considera que a inserção da *gymnastica* na escola brasileira, como uma forma específica da educação do corpo na Europa, relacionou-se à formação de um novo homem e foi regida por um *espírito capitalista*. Mesmo na ginástica francesa amorosiana, identificaram-se conteúdos além do sentido

puramente higienista. Houve, em seus princípios, uma identidade com os enunciados de Pestalozzi, apontando as relações existentes entre movimentos corporais, inteligência, sentidos e sentimentos. Buscava-se aí o desenvolvimento individual juntamente com o público, do bem comum, do caráter, de certa identificação com o movimento esportivo inglês.

Souza (2006), na tese *Os tempos do Império: uma análise da Reforma de Ensino Livre de 1879*, analisa a implantação da Reforma do Ensino Livre de 1879, no contexto do processo de transformação da nação brasileira. Expõe o sentido das reformas, de modernizar as instituições sem provocar grandes alterações no rumo político da construção da nação. A Reforma é considerada como ato revelador do processo de transformação da sociedade, identificando-se as diversas relações entre o ensino e o conjunto de reformas nos campos político, econômico e cultural.

Os resultados dessa investigação apontam para o entendimento de que a escola assume o papel de iniciar as primeiras lições morais, ou seja, “[...] cada instituição criada ou reordenada deveria formar um sujeito capaz de seguir regras, sendo que a concorrência entre seus pares configurava-se no máximo de liberdade existente” e, mais ainda, “[...] dessa forma, era na escola que se depositava a expectativa de um local onde se iniciariam as primeiras lições morais” (SOUZA, 2006, p. 6). Dedicar parte da tese a discutir os significados da relação entre a Educação e a Higiene, preceitos estabelecidos no Decreto N. 7.247, de 19 de abril de 1879, que trata da Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte, e do Ensino Superior, em todo o Império.

De acordo com a pesquisa, ao final do Império os ideais e interesses burgueses faziam-se presentes mais claramente. Os albores da República exigiam novas relações sociais e de trabalho, ainda que não alterassem de modo significativo as relações de classe. Nas conclusões de Souza (2006) e em outras teses elencadas, percebe-se que as questões higiênicas assumiram sentido diverso de saneamento básico, alterando-as para um sentido de higiene moral, tão próprio à construção de *uma nova sociedade*. A *gymnastica*, portanto, está relacionada à higiene, sob diversas concepções e abordagens.

Certamente uma nova sociedade requer uma nova educação, mas qual tipo de escola o Brasil/Império adotou? Quais os fundamentos da nova educação para um novo homem/trabalhador?

Não se trata mais de discutir se essas preocupações (médicas, militares) se excluem. Trata-se de considerar a função que assumem diante de determinadas condições históricas de uma dada sociedade.

A racionalidade das práticas corporais tem parte de sua explicação no atendimento da melhoria das capacidades físicas, na economia de gestos e na contribuição na produção do trabalho industrial, em sociedades industrializadas, com as condições de trabalho regulamentadas e com a escola universalizada. Esse não era o caso do Brasil Imperial.

Da mesma forma, não há como considerar as perspectivas médico-higienistas e militares da *gymnastica* no século XIX sem pensar na causa última: o mundo do trabalho capitalista, a quem os fins e objetivos da *gymnastica* buscam atender.

De forma geral, a produção acadêmica analisada centra seus estudos sobre a história da Educação Física entre fins do século XIX e início do século XX, no Rio de Janeiro. Assim, a configuração da educação física em nossas instituições escolares no século XIX, como se observou em nosso levantamento<sup>34</sup>, ainda foram pouco estudadas pela historiografia.

#### 2.1.4 Questões observadas na produção acadêmica

Da produção acadêmica analisada no levantamento inicial, 24 foram desenvolvidas por autores ligados à História da Educação Física brasileira. Os estudos revelam certo deslocamento da perspectiva centrada na análise crítica social, política e econômica, nos anos 1980, para uma “história nova”, voltada às ideias e modelos escolares, aos fatores internos e externos, atuantes na formação curricular, bem como à corporeidade (SOARES, 1996; SALLES FILHO, 1997; NASCIMENTO, 2009).

Percebe-se, principalmente no campo da Educação Física, que os trabalhos do sociólogo alemão Norbert Elias<sup>35</sup> progressivamente fazem parte do referencial em questões como: o estudo da educação do corpo; sistemas ginásticos; discurso higienista; influência da sociedade sobre o fenômeno esporte; Escola pública; História das disciplinas escolares, entre outros. Outro autor também recorrente como fundamento teórico e metodológico é Pierre Bourdieu<sup>36</sup>, que aparece com frequência nas investigações sociológicas sobre o corpo e o esporte.

---

<sup>34</sup> Foram consultados para a elaboração de um levantamento/estado da arte: Teses e Dissertações que se vinculam à temática em questão disponibilizados nos portais das bibliotecas universitárias e Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial – NUTESSES; os Anais dos Congressos Nacionais de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança (1993-2009); Anais do Seminário nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR (2001-2009) e da I a IX Jornada “História, Sociedade e Educação No Brasil” – HISTEDBR (2002-2010); Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação – SBHE (2000-2008); Trabalhos do GT História da Educação, apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED (2000-2010); artigos publicados em periódicos e coletâneas representativas na área de educação física (Revista Brasileira de Ciências do Esporte – CBCE; Revista Educação e Sociedade; Revista Brasileira de História, Revista HISTEDB On-Line), bem como os livros publicados, com os estudos resultantes das pesquisas em História da Educação Física.

<sup>35</sup> Salles Filho (1997); Gois Jr (2003); Santos (2005); Nascimento (2009); e outros.

<sup>36</sup> Silva (2002); Alves (2000); Moreno (2001); Feliciello (2002); Santos (2005); Dezemone (2008); e outros.

Teses e dissertações não menos importantes, em número de oito, apoiam-se em autores como Chervel<sup>37</sup> para analisar temas como a cultura escolar, a história das disciplinas escolares e o processo de escolarização da educação física. Baseando-se em Bourdieu, cinco discutem questões de gênero, os manuais escolares, os sentidos e os significados das representações, a análise e o surgimento do esporte como fenômeno social. Dois autores utilizam-se das ideias de Chartier para as análises das representações entre a educação, a educação física, a saúde e o discurso.

Identifica-se uma influência de pesquisas que conduzem à História Cultural, na sua origem, influenciada pela escola francesa, marcada pelos “*Les Annales d’Histoire Economique et Sociale*”, de Marc Bloch e Lucien Febvre, e a “*História das Mentalidades*”, de Jacques Le Goff, a exemplo de Salles Filho (1997). Esses autores buscam novas visões sobre o papel desempenhado pela escola, na História das Disciplinas Escolares.

A análise da produção acadêmica a respeito da implantação da *gymnastica* evidencia que, apesar de enfoques epistemológicos diversos, pequenos recortes temporais dificultam a qualidade da análise de dados historiográficos, com o risco de simplificar as explicações históricas .

Entretanto, assumimos também que não devemos fazer uma simplificação epistemológica da Escola dos *Annales* e caracterizá-la como uma “micro-história”. Diversos autores citados em teses que seguiram essa corrente historiográfica e trataram da cultura e da história da disciplina escolar fizeram uso de fontes com interpretações de dados incluindo a relação de síntese entre o singular e o universal.

Entre esses autores, citamos Roger Chartier, de grande influência no Brasil. Ele amplia o estudo da *história da cultura*. Diversifica o leque de objetos de pesquisa, considerando que é possível estudar a humanidade pela evolução do escrito, tendo a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais. Ressalta-se esse referencial, principalmente tendo como base seus primeiros estudos, em parceria com o historiador Dominique Julia, com enfoque sobre a história da Educação. Vale mencionar os escritos de Gondra (2000); Cunha Junior (2002); Paiva (2003); e Puchta (2007).

Contudo, não se trata de uma discussão ecumênica, mas, sim, de conceitos que encerram relações conflitantes entre a negação da política por parte de historiadores da escola dos *Annales* e da não consideração da mudança e transformação, como fundamento político, presente em algumas das vertentes da Nova História. Revelam-se essas dificuldades na

---

<sup>37</sup> Cunha Junior (2002); Grunennvaldt (2005); Santos (2005); Cruz (2006); Fernandes (2006); Puchta (2007); e outros.

escolha das categorias explicativas aludidas ao tempo histórico presente, complexo e cheio de contradições. Assume a negação de uma gênese comum dos saberes, adotando métodos e estratégias da antropologia, numa perspectiva interdisciplinar de análise de novos objetos culturais. Nesse âmbito, pesquisadores como Grunennvaldt (2005) e Soares (1996), que estudam a implantação da ginástica no período imperial, também recorrem à obra historiográfica de Le Goff, que introduz a noção de mentalidades, e adota a discussão do corpo, da vida privada. Soares (1996), inclusive, avança na discussão e no entendimento da ginástica francesa do século XIX, de grande influência na sua inserção no Brasil.

Trabalhos recentes na História da Educação Física têm privilegiado as “continuidades e permanências no âmbito da cultura”, como se pode observar na pesquisa de Melo (2001) e Lucena (2001), sobre o esporte, e em outros estudos direcionados à escolarização de práticas corporais, como em Vago (2002) e Soares (1996). Esses autores entendem a construção do conhecimento histórico como uma interpretação da história pelos pesquisadores, ao captar e interpretar o seu significado subentendidos nas fontes e arquivos.

A interpretação constitui-se em uma categoria-chave nas pesquisas que utilizam a legislação educacional como fonte para a História da Educação. Perceber a diferença entre o discurso da lei e a sua real possibilidade de aplicação implica saber diferenciar o discurso e a materialização da norma. O formalismo literário, que marca a percepção da educação como *civilizadora*, por exemplo, expressão presente nos discursos médicos e autoridades imperiais, expressa a influência europeia em nossos legisladores.

Quando, por um lado, se faz a apologia da higiene e a sua aplicação mediante a *gymnastica* escolar, como uma preocupação formativa do final do séc. XIX, para uma nação moderna e civilizada, também temos que duvidar da eficácia da educação física constituída nos currículos escolares. Le Goff (1996) chamava a atenção a respeito dessa dúvida sobre as fontes e a crítica documental. Entre aquilo que está proposto nas mensagens das autoridades da Corte e a sua efetiva realização, há um tortuoso caminho que nem sempre conduz ao seu destino. Com esse mesmo propósito, Julia (2002) nos alerta sobre os cuidados que devemos ter, como no caso de se estudar a história das disciplinas escolares: o fato de estarem inscritas nos currículos não assegura a sua materialização na escola.

Além disso, é necessário lembrar que:

[...] todas as fontes são históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas. [...]. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. (SAVIANI, 2004, p. 5).

A presença de Foucault (ALVES, 2000; GOIS JUNIOR, 2003; ARRIADA, 2007) na história da educação, com a introdução do método arqueológico e do estruturalismo, desloca o campo de investigação e constrói novos objetos. A explicação histórica rompe com as propostas ditas totalizantes e adota a compreensão de um mundo de descontinuidades e de rupturas. É frequente a sua referência em trabalhos que abordam a educação física e que buscam discutir seus paradigmas. Para esse tipo de estudos, alguns autores também recorrem a Bourdieu.

Por fim, evidencia-se um bloco significativo de teses que têm se postado de forma crítica frente à análise histórica da sociedade (SOARES, 1990; MORAES (2002); CARNEIRO, 2003; SILVA, 2002; HEROLD JUNIOR, 2006; SOUSA, 2006; ZOTTI, 2009). Ao discutirem o conceito de educação e as relações sociais no modo de produção capitalista, localizam, no referencial teórico de Marx e Engels, o entendimento de *práxis*, a crítica à formação econômica burguesa e a ideologia, quase sempre com as interpretações de Gramsci.

De forma geral, nota-se que as produções baseadas na teoria histórico-crítica fazem as suas análises sob o entendimento da *gymnastica* como elemento educacional empregado pela burguesia, como instrumento de higiene moral e física e na proposição ideológica de *construção* de um novo homem à sua *imagem e semelhança*, adaptado ao modo de produção capitalista em consolidação.

O método materialista histórico e dialético é utilizado para realizar a análise do período, na interpretação e reflexão da base material, das relações sociais aí produzidas e de suas instituições. Aqui são desenvolvidas diversas relações, pela consideração da categoria trabalho e de sua relação com a educação e o ensino. Além de fazer a crítica ao movimento higienista, autores que aderem a esse referencial apontam que esse movimento se confunde com a própria finalidade da *gymnastica*, o conceito de educação física da época.

Devemos ter em conta que os estudos sobre a história da inserção da *gymnastica* no ensino secundário são produções de uma área ainda em construção e que, portanto, são redigidos num contexto de lutas, cujos intelectuais com maior influência estabelecem o seu campo de leitura e direção. Isso é identificável nos Grupos de Estudos e na sua produção teórica expressa na área de educação física, bem como de educação, história e sociologia, com as quais estabelece vinculação.

Vistos esses primeiros indícios, explicitamos a importância do estudo da inserção da *gymnastica* na educação oficial brasileira oitocentista, tendo presente a questão levantada, inicialmente, do método, da escolha e do ponto de vista a partir do qual vamos problematizar e analisar o objeto ou fenômeno de estudo.

Quanto a artigos, na produção acadêmica mapeada, observam-se poucos estudos<sup>38</sup> alinhados com análises de cunho epistemológico que tenham como base a teoria crítica da totalidade. A maioria dos artigos publicados fundamenta-se na nova história.

Sob diferentes referenciais teórico-metodológicos, as pesquisas elencadas anteriormente nos auxiliam a analisar a produção acadêmica da História da Educação Física, no Ensino Secundário do Segundo Reinado, uma vez que situam historicamente o processo de constituição da sociedade capitalista e permitem compreender o projeto educacional imperial como elemento ideológico e político produzido pela sociedade da época.

## **2.2 Eixo teórico articulador da pesquisa: questões relativas ao método**

Feito o levantamento sobre a base teórica e o enfoque metodológico de determinada produção acadêmica na área de estudo, prosseguimos em busca da sedimentação de nosso referencial teórico.

Na constituição nacional, a representatividade das propostas no Primeiro Reinado e em parte do Segundo foi limitada a interesses conjunturais. Não se observou um projeto nacional delineado e objetivo, em atendimento a uma preocupação pública, mas a pretensos interesses nacionais elaborados sob o proveito transitório e particular dos governantes. A maioria de

---

<sup>38</sup> Na análise dos 11 Anais do Congresso Nacional de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, realizados desde a sua origem em 1993 até o ano de 2009, distinguem-se os trabalhos de autores ligados a Universidade Gama Filho, sob uma perspectiva histórico-dialética, com sete artigos apresentados no período de 1998 a 2002. Esses trabalhos são oriundos de um grupo de estudos formado a partir da Disciplina: Da Produção Histórica em Educação Física, Esporte e Lazer, ministrada pelo Prof. Dr. Vítor Marinho de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação. A UNICAMP, Instituição que deu origem aos Congressos, apesar da melhor distribuição cronológica dos trabalhos (1996 a 2004), contribuiu na temática com quatro trabalhos. Essas posições indicam que a produção no campo da história da educação física do século XIX é bastante incipiente, e que estão intimamente relacionadas à produção ainda não institucionalizada dos seus autores. Assim a UFJF deu origem a três artigos selecionados, todos eles de autoria ou sob a influência direta de Cunha Junior. Observamos a constituição de um Grupo de Estudos voltado a pesquisas da História da Educação Física, com trabalhos que abrangem o século XIX. Trata-se de uma proposição do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Faculdade de Educação da UFMG. Na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, o mais importante periódico na área da Educação Física brasileira, vinculada ao CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, em atividade desde setembro de 1979, identificamos poucas inserções no campo da História da Educação Física, o que vem a demonstrar que a área, um campo não solidificado, ainda não tem o devido olhar para si, para a sua constituição social e histórica. Autores como Schneider e Ferreira Neto, em artigo da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte – CBCE*, direcionam seus estudos para perceber as mutações das representações relacionadas com as interfaces entre educação, educação física, escolarização e saúde com o discurso de modernização do Brasil. Ainda nessa revista, Góis Junior e Lovisolo abordam os movimentos higienista e sanitaria e, sob uma base teórica do materialismo histórico e dialético, Maria Cecília de Paula Silva (2004) publica artigo derivado de sua tese de doutorado, no qual mostra que modelos de conhecimento sobre a educação física foram elaborados com relação à origem social e às referências políticas dos grupos médicos que elaboraram e organizaram propostas de “saúde” e projetos de modernidade explicitados pela busca de hegemonia e o poder/saber médico na organização.

seus projetos, em especial os educacionais, não raro, adotou uma transposição do modelo europeu. E por não terem a representatividade necessária da sociedade, como observamos, essas propostas foram feitas sob o entendimento de seus propugnadores, e não das necessidades objetivas da sociedade. Evidenciam-se, nessas tentativas acríticas de transposição de modelos escolares para a prática educativa, o seu caráter abstrato, pois ignoram as práticas e os problemas locais.

Temos por pressuposto que as práticas e as teorias pedagógicas têm suas bases na realidade estrutural de uma sociedade. Dessa forma, podemos dizer que as teorias e as práticas observadas em dado contexto sócio-histórico não são simplesmente as teorias e as práticas formuladas por um grupo específico de pensadores, como se fora produto de um diletantismo desinteressado. Elas expressam objetivos e necessidades no interior de determinados contextos históricos.

O saber *científico* surgiu com o objetivo de atender à atividade prática humana, o trabalho. A força propulsora de seu desenvolvimento tem seu princípio nas necessidades materiais de produção. Seu desenvolvimento, portanto, subordina-se ao projeto histórico e às relações econômicas predominantes aí estabelecidas. O modo de produção<sup>39</sup> predominante determina, em última instância, o tipo e o acesso aos conhecimentos produzidos na sociedade, em geral.

Assim, as ideias estão intimamente relacionadas às relações sociais do modo de produção material, pois:

As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção *espiritual*, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as idéias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As idéias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e portanto, entre

---

<sup>39</sup> A categoria **modo de produção**, tal como elaborada por Marx (*Ideologia Alemã, Grundrisse, Prefácio à Contribuição à Crítica da economia política e Formações econômicas pré-capitalistas*) e aqui tomada por referência, não deve ter o seu entendimento limitado a uma análise da economia, mas refere-se ao modo como, historicamente, os homens produzem a sua existência. O entendimento de uma estrutura como a formação econômico-social não se dá abstraída do todo, por isso não podemos ver como fator determinante, exclusivo, no econômico, no político, no religioso. O fator econômico é determinante em última análise, mas ao falarmos em última análise estamos considerando o papel central que a produção ocupa na sociedade humana e em sua história, pelo seu fator social, à medida que aí se processam as relações sociais.

outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de idéias do seu tempo; que, portanto, as suas idéias são as idéias dominantes da época (MARX & ENGELS: 1982a, p. 38-9).

A prática pedagógica é uma prática social, portanto, o seu entendimento, como fenômeno produzido na própria prática do homem, deve ser buscado nas relações sociais do modo de produção, superando abordagens centradas em aspectos particulares e generalistas, em determinantes cronológicos e causais, bem como em aspectos quantificáveis tomados sem a sua devida historicidade.

Críticos pós-modernos propugnam que a realidade social atual é tão complexa que qualquer sistema teórico, inclusive o *marxismo* – com a proposta de totalidade – seria incapaz de captá-la, daí a pretensa necessidade de estudar a especificidade e a singularidade dos fenômenos. Entretanto, ao assim fazê-lo, apenas captam o singular, isolado das múltiplas relações de sua existência, portanto, inclinam-se a um conhecimento obstaculizado pelos limites colocados por sua investigação.

Realmente, quando fazemos análises da introdução da *gymnastica* sem observar a prática social dos homens que a construíram, inserida num contexto mais amplo, deixamos de considerá-la como uma prática efetiva da sociedade. Assim, corremos o risco de não conseguir ultrapassar o senso comum e nos cingirmos a simples análises apologéticas, destituídas dos fundamentos históricos que dão sustentação ao conhecimento.

A análise crítica marxiana de longa duração histórica ultrapassa os limites da história conjuntural e sobrepõe-se à tendência do estudo de microrrealidades (prática de mestres da ginástica), à medida que nos permitem um conhecimento em profundidade de objetos singulares, inserindo-o num contexto mais amplo de conhecimento científico.

O que nos possibilita a apreensão do real é justamente a condição de extrapolar aquilo que nos é singular pelo seu entendimento num contexto social, coletivo, o universal. O método dialético se sobrepõe à mera interpretação representativa e formula conceitos que contêm os nexos internos, como, por exemplo, o do fenômeno da *gymnastica*, representados no processo de sua implantação no Imperial *Collegio* de Pedro II.

Entretanto, são os objetos singulares que nos permitem a realização de análises concretas. A reflexão sobre eles e as categorias aí construídas, por serem históricas, devem constituir os conceitos universais. Não se trata de reflexo imediato ou mesmo de uma relação mecânica entre singular e universal; apontam-se dimensões de uma mesma realidade.

O materialismo histórico e dialético, elaborado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), em sua obra *O Capital*, constituiu em uma contundente crítica ao modo de produção capitalista. Ao estabelecer uma análise histórica das relações sociais estabelecidas pelos

homens em sua atividade produtiva, Marx e Engels determinam as categorias-base para a análise: o trabalho, as relações (lutas) de classe e o papel da propriedade privada. Têm o entendimento histórico das condições que constituem os sujeitos, bem como dos próprios sentidos e qualidades humanas (também denominadas espirituais).

Como esclarecem Marx e Engels (1982b, p. 9):

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir.

Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da actividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. [...] Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Portanto, concordamos com a expressão de Feuerbach: "O homem é o que ele come". Há nisso um sentido mais abrangente que o simples ato fisiológico da digestão. A expressão é tão ou mais verdadeira se considerarmos "[...] as revoluções e o desenvolvimento histórico global que modificam a alimentação e criam os 'gostos' sucessivos na escolha dos alimentos" (GRAMSCI, 1987, p.42). O que permite o aperfeiçoamento é o caráter acumulativo do trabalho social: o emprego e o aperfeiçoamento dos conhecimentos utilizados na produção, que estão dependentes das condições sociais que os impulsionam.

Ao partir das condições de produção da vida material do homem, atividade básica de sua subsistência, colocamos os princípios para uma análise teórica para a compreensão da materialidade da produção das riquezas. O trabalho, tomado como categoria, deixa de ser visto como trabalho abstrato e adquire o sentido de trabalho humano numa sociedade de classes antagônicas, daquela que detém os meios de produção e daquela que é destituída dos produtos por ela elaborado.

O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma "fé" numa outra tese, nem a exegese de um livro "sagrado". Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao método. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido dos seus fundadores, mas que todas as tentativas para supera-lo ou "aperfeiçoa-lo" conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente de conduzir a isso (LUKÁCS, 2003, p. 64).

É nessa condição, "[...] de convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto" (LUKÁCS, 2003, p. 64) que buscamos o

entendimento das relações históricas que constituíram a *nova sociedade* e, nela, seus fundamentos educacionais.

As ideias burguesas que se propagaram no mundo ocidental, mediante as reformas pombalinas, em Portugal, e que se expandiram à sua colônia no Brasil não foram assimiladas de modo uniforme, guardando determinadas singularidades.

É essencial estabelecer a relação entre aquilo que nos apresenta como universal, o ideal burguês, e aquilo que se objetiva num determinado contexto social, o singular. Diferentes epistemologias, adotadas nas pesquisas sociais, como vimos na pesquisa educacional levantada neste estudo, têm dado às representações uma valorização interpretativa tomada como categoria explicativa. De modo diverso, sob o método de pesquisa materialista, histórico e dialético, as representações, apesar de fazerem a aproximação ao objeto de estudo, ainda não são capazes de desvelar os nexos internos, o movimento do real, o geral e o singular. Elas representam o movimento do concreto empírico ao abstrato, constituindo um primeiro movimento em direção ao mundo conceitual, configurando o processo de movimento do abstrato ao concreto pensado. O que distingue o marxismo da ciência burguesa é precisamente o recurso metodológico lastreado pela totalidade<sup>40</sup>.

Vemos a necessidade de retomar os referidos estudos e analisar o pensamento educacional liberal, na escola pública do século XIX, com o objetivo de estabelecer relações entre sua matriz europeia e a forma assumida no Brasil, isto é, sob o entendimento dos fatos da realidade como partes constituintes de um todo dialético. Tais partes adquirem sentido quando consideradas sob uma perspectiva de *totalidade*<sup>41</sup>.

A constituição da sociedade moderna resultou, em grande parte, de um fenômeno histórico: a crise do modo de produção feudal e o desenvolvimento dos burgos, com o trabalho livre e a conseqüente economia monetária, em superação à de subsistência. Com a constituição da burguesia como classe social, o Estado organizou as estruturas socioeconômicas que deram sustentação ao novo sistema. Foi com esse entendimento que se

---

<sup>40</sup> “Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade” (LUKÁCS: 2003, p. 105).

<sup>41</sup> “A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUKÁCS, 1967, p.240).

O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto (Löwy, 1998, p. 16).

implantaram as escolas públicas, assumindo um papel doutrinador em relação aos princípios do novo pensamento político e científico.

Assim, vemos o Estado de forma diversa das teorias liberais, tido como instância neutra, no interior das sociedades de classes, constituído pela classe detentora do poder como um instrumento de dominação, responsável pela difusão da ideia dominante, como única realidade. Temos o Estado no sentido dado por Gramsci (1991, p. 87): “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”.

O modo de produção *dominante* e o estágio de desenvolvimento que acompanha uma nação são determinantes do tipo e do sentido que tomam as conexões entre os fenômenos educativos e os processos sociais criados. A apreensão desse processo dependerá de um adequado entendimento e interpretação dos fenômenos em sua historicidade, procurando identificar os nexos estabelecidos entre escola, sociedade e economia.

Resultante de um avanço nos estudos críticos da *gymnastica* nas últimas duas décadas, a História da Educação Física escolar vem se constituindo como campo disciplinar; entretanto, guarda estreita relação com a História. Essa relação impõe para a análise do objeto de estudo – educação – que se estabeleça a sua articulação com a *totalidade*.

O estudo das representações e interpretações do pensamento burguês sob as quais se fundamenta a *gymnastica*, foco da análise do próximo capítulo, visa a exhibir formas de pensar a inserção da educação física brasileira no século XIX.

### **3 REPRESENTAÇÕES E INTERPRETAÇÕES DO PENSAMENTO BURGUESES SOB AS QUAIS SE FUNDAMENTA A GYMNASTICA**

No presente capítulo procuramos examinar, sinteticamente, o processo de constituição do pensamento burguês nas relações econômicas, políticas e sociais brasileiras e o papel, dito civilizador, da educação em suas propostas de adequação da nação ao modo de produção capitalista. Inicialmente, enfocamos expressões do pensamento burguês na Europa e sua influência sobre a *gymnastica*/educação física, considerando-a como elemento constitutivo de seu projeto educacional. Num segundo momento, observamos a inclusão da Educação Física/*Gymnastica* na educação burguesa e, finalmente, identificamos como essa prática assume funções objetivas em atendimento às sociedades em que se manifestaram e como são organizadas em “métodos” de *Gymnastica*. Às condições políticas da Alemanha no século XIX, por exemplo, deve-se o desenvolvimento de uma ginástica com função militar-nacionalista; no desenvolvimento industrial e científico da Suécia, sobressai uma função nacionalista, de cuidados com o cidadão de forma que pudesse preservar a paz, na formação do soldado e do operário. O método ginástico de Ling (1776-1839)<sup>42</sup>, fundamentado em estudos anatomo-fisiológicos, com um viés médico higiênico, é composto por uma série de movimentos segmentados, com uma série racional de movimentos.

A consideração do processo de instituição do pensamento burguês é fundamental, pois, associada à estrutura política e socioeconômica do Segundo Reinado brasileiro, nos permite identificar, por meio do exame da organização dos Planos de Estudos da Escola Secundária (Imperial *Collegio* de Pedro II), como aquelas propostas educacionais de *gymnasticas*, originadas na Europa com o desenvolvimento da sociedade burguesa, aqui são efetivamente colocadas em prática e a que função davam atendimento.

#### **3.1 A Educação sob o ideário burguês e a adoção da *gymnastica***

A questão central que se impunha aos teóricos europeus do liberalismo burguês do século XVIII na Inglaterra e na França era: como consolidar as relações políticas da burguesia mediante um Estado forte que, sob o manto da justiça e das armas, garantisse a propriedade privada e não interpusse barreiras à acumulação do capital?

---

<sup>42</sup> Pier Henrich Ling, militar e instrutor de esgrima na Universidade de Luna, desenvolveu um método sob uma concepção anatômica, com exercícios corretivos, com base nos preceitos e princípios científicos incorporados ao sistema de educação e, portanto, à *gymnastica*.

Na França, eclodiu a Revolução burguesa de 1789, cujo objetivo era derrubar o poder absolutista e estabelecer o princípio de uma política que consubstanciasse uma nova configuração do poder econômico. Na Inglaterra, sob a recente conformação política e econômica burguesa, processou-se a Revolução Industrial, com o fortalecimento do liberalismo como doutrina imanente à nova ordem e o capitalismo concorrencial.

Essas revoluções são paradigmáticas das transformações econômicas, sociais e políticas que constituíram a organização do modo de produção burguês e de seu pensamento. A Revolução Industrial, desencadeada pela Inglaterra, com a mecanização do sistema de produção, possibilitou a transformação de uma sociedade baseada na economia agrária em uma sociedade industrial de produção em larga escala, com grande impacto econômico e social.

Laski (1973) explicita que o desenvolvimento do liberalismo na Europa se deu em atendimento às necessidades incrementadas pelo novo modelo de sociedade. Com a finalidade de fortalecer e assegurar a permanência dessa sociedade, seus ideólogos tinham como fundamentos a liberdade dos indivíduos, a quebra dos laços religiosos e a constituição de um Estado que não interferisse no mercado, no *poder regulador* de suas leis naturais de oferta e procura, e ainda assegurasse juridicamente a sua base econômica: a propriedade privada.

Houve os descobrimentos geográficos. Houve o colapso das relações econômicas feudais. Houve o estabelecimento de novas igrejas que não mais reconheciam a supremacia de Roma. Houve uma revolução científica que alterou radicalmente as perspectivas do pensamento humano. Houve um crescente volume de invenções tecnológicas que redundaram em nova riqueza e aumento demográfico. Houve a descoberta da imprensa, com a sua inevitável implicação de uma alfabetização e irradiação cultural em mais vasta escala. Houve a consolidação de vagos e incipientes localismos em estados nacionais, centralizados e eficientes (LASKI, 1973, p. 14).

A burguesia afirmou sua ascensão por intermédio do trabalhador livre. A razão e a experimentação foram tomadas como apoio para o conhecimento aplicado na transformação da natureza e na produção de bens, cujo comércio constitui em instrumento para a acumulação de riquezas. Ainda que a escravidão permanecesse entre os europeus como um negócio até o século XVII, ela se configurava numa contradição oposta aos ideais humanistas nos quais todos os homens são iguais. Findo esse período de transição do mundo medieval, a consolidação da formação de um *novo homem*, agora sob os ideais do liberalismo, em oposição ao absolutismo até então vigente, teve a educação como um dos elementos de sua formação, adotando-se o antropocentrismo em oposição à sociedade absolutista teocêntrica, estamental.

A pedagogia liberal – síntese do pensamento resultante de lutas políticas e sociais empreendidas pela burguesia revolucionária nos séculos XVII e XVIII – se estabeleceu de diferentes formas no pensamento pedagógico moderno, para ir ao encontro das necessidades de formação homem burguês, frente às novas relações impostas, pelo capital, ao Estado e às relações sociais de produção.

O liberalismo, no campo da educação, ensejou a universalização do ensino no século XIX e do próprio conteúdo a ensinar. Contudo, às crianças, filhos dos proletários, além de seu ensino se limitar à catequese e à leitura e escrita, como nas *petites écoles* francesas, era inviabilizado o acesso. Na Inglaterra, por exemplo, as crianças eram empregadas nas indústrias desde os nove anos, com jornadas de 12 horas de trabalho. Em consequência, viam-se impossibilitadas de frequentar qualquer escola primária, inclusive a noturna.

Portanto, a escola é uma instituição que dá atendimento às necessidades e às condições políticas e econômicas; é marcada pelo seu tempo. A sua criação e desenvolvimento são resultantes da relação das forças dominantes com a ciência e a tecnologia, buscando o seu emprego como instrumental produtivo e, potencialmente, riqueza e poder.

A escola moderna tem sua teoria pedagógica relacionada ao *modo de produção*, isto é, ao modo como a sociedade produz a sua existência, sob a influência do pensamento burguês, na forma capitalista. O capitalismo exerce sua influência sobre todas as manifestações humanas, desde as que se referem às formas da produção dos bens materiais, até aquelas nas quais se estabelecem as formas de consciência e nas que se manifesta a educação.

Foi nesse interregno que as propostas pedagógicas de John Locke e de Jean Jacques Rousseau exerceram influência ideológica decisiva na educação moderna, como propositores do rompimento com a moralidade religiosa, por meio da racionalidade, com as ciências modernas.

Na obra *Do Contrato Social*, Rousseau fornece os fundamentos da Revolução Francesa e formação da sociedade moderna. As ideias modernas, de igualdade política e igualdade social, explícitas nessa obra, constituíram-se em bandeira dos regimes republicanos.

A sociedade moderna, ou burguesa, ao superar a economia de subsistência da sociedade feudal, voltada ao atendimento das necessidades de consumo individuais, promoveu o desenvolvimento de um profícuo comércio proporcionado pela produção de um excedente em sua produção. A sua sistematização, em função do comércio, fomentou um processo de produção específico à troca de mercadorias e propiciou o surgimento da sociedade de mercado ou, como é mais conhecida, a sociedade capitalista ou burguesa. Aqui, a determinação do consumo era feita pela troca.

Portanto, inverteu-se o eixo do processo produtivo: o saber aplicado na transformação da natureza, a ciência, deixou de ter um valor essencialmente espiritual, para se constituir em valor material, em poder.

No início do século XIX, com a configuração dos estados nacionais, foram sistematizados os conhecimentos em torno das ciências da natureza, as quais viriam a se constituir na química, biologia, física, e outras. A aplicação desses conhecimentos objetivava-se na maquinaria, que tinha o emprego pelo capital. Assim, multiplicava-se a força produtiva e intensificava-se o tempo de trabalho.

Com a utilização da maquinaria, o modo de produção foi elevado à sua etapa mais desenvolvida naquele século. Todavia, o emprego da maquinaria também trouxe crises nesse modo de produção e tensões entre os que detinham os meios de produção e os trabalhadores, excluídos do produto de seu trabalho. A partir daí, questionou-se o ideário burguês como panaceia de felicidade para toda a humanidade.

Esse antagonismo, refletido de forma emblemática na França, em 1848, verificou-se como um marco divisor da sociedade burguesa: de sua constituição inicial, revolucionária e capaz de promover a valorização humana pelo antropocentrismo e de empregar sua capacidade laborativa na transformação da natureza, assumiu sua forma atual, uma sociedade de classes, antagônicas e excludentes, formada por capitalistas e proletários.

Desse fenômeno, resultou a proposta de educação pela escola moderna. Sua institucionalização, em atendimento ao próprio processo de produção, passou de um saber espontâneo para um saber sistematizado e metódico, o aperfeiçoamento das técnicas de produção, bem como o “culto à razão”, expresso numa metodologia de observação e domínio da natureza, buscando o máximo rendimento.

Immanuel Kant (1724-1804), reconhecido como o maior teórico da ideologia burguesa em sua conformação europeia, propôs o fortalecimento das escolas públicas, em relação às domésticas, sob a consideração de que são mais propícias ao ensino de várias habilidades, e formadoras do caráter. Recomendava ainda escolas experimentais, que dariam direcionamento às várias escolas elementares. Em síntese, tinha como plano educativo<sup>43</sup> uma educação pela moralidade, o fortalecimento das escolas públicas e o desenvolvimento de uma experimentação educativa.

A educação era entendida como a disciplina e a instrução com a formação do homem que o afastava da condição de bruto e selvagem. Com esse propósito, Kant estabeleceu uma

---

<sup>43</sup> Nesses estudos, recorreremos à obra: KANT, Immanuel (1724-1804). **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

visão unificada de ser humano, concebendo a educação como meio de desenvolver no homem todas as suas disposições naturais. Conforme Cambi (1999, p. 363-4), para Kant:

A atividade educativa divide-se depois em “física” e “prática”. A educação física é “negativa” quando enuncia conselhos para criar os bebês (aleitamento), fazer adquirir hábitos (ao que Kant se opõe), realizar o “endurecimento” (pense-se em Locke), regular a liberdade a ser concedida às crianças e às intervenções para “vencer a teimosia”. A educação física é, pelo contrário, “positiva” quando visa à cultura, ou ao “exercício das atividades espirituais”. Nesse campo, segundo Kant, um papel fundamental é assumido pelo “jogo” (como movimento do corpo e exercício “da habilidade”) e pelo trabalho (“é sumamente importante que as crianças aprendam a trabalhar, “porque o homem tem necessidade de uma ocupação, nem que seja acompanhada de um certo sacrifício”). A instrução deve, depois, valorizar a memória ao lado da inteligência e iniciar também a educação moral através da adaptação da conduta às “máximas” que devem tender para a formação do caráter [...].

Kant (1996, p. 36) entende que a educação física “[...] é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, cuidados com a vida corporal”. Consiste nos cuidados de ordem material prestados à criança, com o sentido de puericultura, indo até à educação da índole dos jovens (que pode, em certo sentido, chamar-se de física). Além disso, é necessário o “[...] exercício das forças da índole” (KANT, 1996, p. 56) no que denomina por cultura, o uso dos órgãos dos sentidos.

Em suas propostas de formação do ser humano, a burguesia pensava a educação como essencial à formação plena da personalidade do indivíduo, incluindo aí a educação do corpo como uma necessidade. A *gymnastica* consistia na metodização da educação do corpo, imprescindível à formação do homem, não só fortalecendo o corpo, mas enriquecendo o espírito e enobrecendo a alma.

Nesse período, também foram organizados os *Sistemas Nacionais de Educação*, tendo como princípio a educação como direito de todos; ao Estado cabia a sua organização e oferta. Assim, foram elaboradas propostas educacionais tendo a escola como polo irradiador da cultura.

A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. [...]. Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção [...]. As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação (SAVIANI, 2008, p. 6-7).

Contudo, a burguesia que outrora havia constituído, de modo revolucionário, novas relações no trabalho, agora, já não revolucionária, advogou uma educação seletiva e organizada de forma a acentuar a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Se,

nos primeiros tempos da constituição da burguesia, não existiam grandes diferenças entre o aprendiz e o mestre, à medida que esse último se converteu num comerciante, aumentando a sua produção em escala, o patrão, transformado em capitalista, foi se separando cada vez mais do trabalho material (MARX, 1987a).

John Locke (1632-1704), um dos mais importantes teóricos do liberalismo, na busca do entendimento do ser humano e de suas relações sociais, desenvolveu uma concepção de cidadania restrita, com apenas alguns considerados cidadãos. Sob o seu postulado: os homens são livres e iguais porque são proprietários dos seus corpos, independente da sua condição social; entretanto, a propriedade não é exatamente o corpo, mas sim o fruto daquilo que o corpo produz pelo trabalho ao transformar a natureza.

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. (LOCKE, 1994, p.98)

Assim, a cidadania seria daqueles que possuem a propriedade privada vinculada ao ato de trabalhar ou não trabalhar. O trabalho é um direito disponibilizado a todos: só não adquirem propriedades e só não enriquecem os incompetentes e preguiçosos. Locke naturaliza a condição social dos indivíduos e, assim, mascara o fato de que a divisão social do trabalho e o processo de acumulação de riquezas têm, em sua base, as desigualdades entre as classes. Declara que os homens são iguais perante a lei, mas oculta a evidência que são desiguais frente à distribuição das riquezas.

O trabalho do indivíduo constitui a essência da propriedade. Marx, n’*O Capital*, retoma essa concepção, entretanto, com a diferença de que vê, na propriedade, a condensação não só do trabalho individual, mas do trabalho coletivo.

Locke (1998), com as distinções de classes, sintetiza suas concepções educacionais: formação do *gentleman* e dos “sem propriedades”. A educação dos que possuem a propriedade privada e posses deveria ser feita por preceptores capacitados e cultos, em local aprazível e com boas condições higiênicas, com ênfase nos saberes clássicos e na preparação do jovem como bom administrador dos negócios da família, para assumir posições de comando no estamento estatal e na guerra. Aos “despossuídos” de bens cabia uma educação fundamentada na religião e nas artes manuais, capacitando-os para o trabalho.

Para a nobreza e a burguesia, propõe uma escola da vida, que se afaste da escolástica, ainda presente nas Universidades. Diz que o fundamento de uma boa educação está no desenvolvimento da civilidade, dos bons costumes, na formação da personalidade, no

equilíbrio entre caráter e inteligência. À educação física, retomando o conceito de *mens sana in corpore sano* (JUVENAL, Sátiras X), recomenda a esgrima, a equitação e passeios ao ar livre, visando a desenvolver o corpo e o espírito fortes.

Locke (1998) dirige-se à formação do *gentleman*, para o qual as boas atitudes se sobrepõem a qualquer instrução livresca, admitindo que o saber ler e escrever sejam fundamentais na educação, porém não o mais importante. Condena uma frívola erudição e enaltece a formação de um homem sábio e virtuoso. Essa educação, voltada aos filhos da nobreza e da burguesia, tem como propósito proporcionar uma formação para que a criança tenha um espírito bem regrado, capaz de raciocinar e possuir um corpo saudável. Para as crianças oriundas das classes pobres, propõe a criação de escolas especiais ou *escolas do trabalho*, com frequência obrigatória a partir dos três anos de idade.

Em *Pensamentos sobre Educação* (1693), Locke dá ao termo físico dois sentidos: *physis*, referindo-se ao estudo da natureza e vinculado à vida corporal, física. Precursor do empirismo moderno, procura conciliar as teorias do racionalismo de Descartes e do empirismo de Bacon. Sobrepõe-se às tradições humanísticas e, sob a influência do antropocentrismo, mais apropriadamente do empirismo, deposita, em seu projeto educacional, além da boa formação do caráter, uma preocupação com a capacidade de desenvolver, com o conhecimento obtido pela experiência sensível, a transformação da natureza. Daí sua recomendação de uma escola para a vida, na qual se desenvolvam as virtudes práticas, vindo a educação física a obter uma importância sem precedentes na Idade Moderna, ressaltando a educação do corpo no fortalecimento moral.

Na formação do gentil homem, de Locke, a educação física tem grande destaque, voltada à formação moral, além do corpo e da higiene, com o emprego de jogos e do treinamento ao ar livre. Para ele, a educação física, sob a inspiração do modelo grego, conduziria o homem à sua formação civilizada. A formação do *gentleman* inglês passaria, necessariamente, pela educação física<sup>44</sup>.

Diferente da europeia, desenvolvida ao final do século XVIII e início do seguinte, de caráter nacionalista, e visando à disciplina e ao treinamento físico, bem como à defesa nacional, a Educação Física na Inglaterra tomou aspecto diverso de outras nações: seu destaque não se deu na ginástica, mas no Esporte, em estreita relação com as transformações

---

<sup>44</sup> Portugal, em 1771, sob o balizamento da Universidade de Coimbra, estabeleceu os *Estatutos do Collegio Real de Nobres da Corte, e cidade de Lisboa*, instituição que marcou o ensino secundário. A consideração nos seus estatutos das “Artes Liberais” (Cavalaria, Esgrima, e Dança), das atividades físicas como conteúdo educacional, atendeu aos pressupostos da nova educação. Apesar de contar ainda um sentido cavalheiresco (educação dos nobres), essa introdução se deu através das ideias burguesas.

socioeconômicas resultantes das alterações produzidas pela Revolução Industrial, iniciada em 1760. Ainda que adotasse a *gymnastica* nas escolas básicas, como meio da educação do físico, era no ensino secundário, destinado à aristocracia e à burguesia, que se aprimoravam o cuidado do físico e o cuidado da formação moral, empregando os esportes.

Rousseau (1995), ao propor, em sua obra, *Emílio*, uma educação infantil pautada nas necessidades e características da criança, e não nos interesses da vida dos adultos, também justifica a necessidade de uma educação física, mas considerando as condições de desenvolvimento do educando.

Trata-se, aqui, de uma tentativa de Rousseau de aproximação aos ideais gregos de formação humana: “Todos os que refletiram acerca da maneira de viver dos antigos atribuem aos exercícios de ginástica o vigor de corpo e de alma que os distingue mais sensivelmente dos modernos” (ROUSSEAU, 1995, p. 122).

Referindo-se a Montaigne e a outros pensadores, sobre a educação das crianças, Rousseau (1995, p. 122) expõe:

Falando da educação de uma criança, diz que, para fortalecer-lhe a alma, cumpre enrijecer-lhe os músculos; acostumando-a ao trabalho, habitua-na à dor: é preciso afazê-la à dureza dos exercícios, para adestrá-la às asperezas das luxações, das cólicas e de todos os males. O avisado Locke, o bom Rollin, o sábio Fleury, o pedante Crouzas, tão diferentes entre si em tudo o mais, concordam todos neste único ponto: exercitar muito o corpo das crianças.

Em *Emilio*, salienta-se a importância da educação corporal, por meio de um ensino que empregasse recursos naturais. Nisso Rousseau difere de Locke e da educação voltada para o *gentleman*, orientando a educação corporal a partir dos conhecimentos médicos:

O sábio Locke, que passou parte de sua vida estudando a medicina, recomenda fortemente que não se droguem as crianças, nem por precaução nem por causa de ligeiros incômodos. Irei mais longe e declaro que, nunca chamando médico para mim, nunca chamarei para meu Emílio, a menos que sua vida se ache em perigo evidente; porque então não poderá fazer pior do que matá-lo. (ROUSSEAU, 1995, p.32-3)

Rousseau indica o exercício físico, dos órgãos e dos sentidos na educação da criança, como instrumentos empregados na produção do conhecimento, pois, “[...] longe de a verdadeira razão do homem se formar independentemente do corpo, a boa constituição do corpo é que torna as operações do espírito fáceis e seguras.” (ROUSSEAU, 1995, p. 121). Questiona a dualidade corpo-espírito e se posiciona no sentido de que a racionalidade não se desenvolva alheia ao corpo, pois a ele é inerente. A percepção serve de base à razão intelectual

O pensamento pedagógico, fundamentado na observação empírica de Locke e na percepção dedutiva de Rousseau, em oposição ao da Igreja, na qual o conhecimento é um instrumento para a abstração e a subordinação dos homens aos desígnios de Deus, sustenta-se na descoberta e na concepção dos fenômenos da natureza.

Conforme Ferreira (2005), com interesses religiosos, nacionalistas e econômicos, nações protestantes da Europa desenvolveram uma instrução popular mais abrangente do que a de regiões cristãs. A Prússia, frente à derrota para Napoleão, ilustra esse movimento. Sob a influência de Humboldt e Fichte, inspirada no sistema pedagógico de Pestalozzi, desenvolveu um sistema de educação com o objetivo de “regenerar a alma da nação”. Contudo, nos anos 1830, esse ideal alterou-se e conduziu a população a manter laços de lealdade à ordem estabelecida, ao desenvolvimento do nacionalismo e à formação de militares. Estabelece-se uma dualidade; o ensino elementar destinado à maioria das crianças, ministrado na *Volksschulen*, tinha o currículo diferente das escolas dirigidas aos filhos dos dirigentes, formados em escolas preparatórias do ensino secundário.

Na França, o Estado não conseguia dar atendimento à organização da instrução sob a ideologia racionalista iluminista, a que se propusera com a expulsão dos jesuítas<sup>45</sup> em 1764. Apesar disso, após a Revolução de 1789 foi organizado um sistema de instrução pública com o intuito de proporcionar a todos os cidadãos uma boa educação, intenção que não passou de um ideal revolucionário até 1830, quando se retomou a preocupação com o ensino elementar. Contudo, a escola ainda não fora tomada como instrumento de emancipação dos cidadãos, restringindo-se a uma “formação socialmente útil”, e a religião retornada ao currículo escolar.

A burguesia francesa<sup>46</sup> retomou a ordem da ortodoxia católica. O ensino secundário, sob a inspiração do liberalismo conservador, utilizava-se de um saber clássico com a finalidade de preparar os jovens para o ensino superior e para ocuparem posições de dirigentes no Estado. Apesar de o currículo do ensino secundário francês adotar disciplinas ligadas às ciências e às línguas modernas, eram os estudos clássicos que davam a base para o ingresso à universidade.

No início do século XIX, com uma sociedade em grande desenvolvimento econômico e industrial, a Inglaterra procurou estabelecer uma educação pública, que só se efetivou com a

---

<sup>45</sup> Em Portugal, a expulsão dos jesuítas se deu em 1759.

<sup>46</sup> “Hegel observa, numa de suas obras, que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. Assim Karl Marx inicia *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, no qual examina o golpe de Estado em que teve início a ditadura de Napoleão III.

chegada dos liberais ao poder, em 1870. Nas *public schools*<sup>47</sup>, o ensino secundário, contudo, não conseguiria se desvincular do conteúdo humanista clássico. Na segunda metade daquele século se iniciou uma modernização dos estudos com a introdução das ciências e das línguas modernas. O ensino secundário se constituiu num fator de distinção social direcionado a formar a classe dirigente do país.

### 3.2 Finalidades e propostas de *gymnastica* na pedagogia burguesa

Ao longo do período compreendido entre o século XIV e o início do século XVII, verificou-se um processo de transformação social e econômica, articulado por meio de instituições políticas centralizadas e por uma economia urbana e mercantil que favoreceram o modo de produção capitalista e orientaram as reformas políticas e sociais burguesas. Nele floresceu o movimento humanístico do Renascimento, o qual se referia à Educação Física e aos jogos como elementos de grande valor na formação humana e associava essas atividades à educação das crianças.

No século XVIII, encontramos propostas (Basedow<sup>48</sup>; Guts Muths; Vieth<sup>49</sup>; Nachtgall<sup>50</sup>; e outras) precursoras de um tipo de Educação Física que se tornaria em modelo pedagógico para os séculos seguintes: a *gymnastica*, constituída como um conjunto de

<sup>47</sup> As *Public Schools* da Inglaterra, de forma diversa das “escolas públicas” brasileiras, que são financiadas pelos poderes públicos (Estado), eram financiadas por comunidades religiosas ou sociedades civis e abertas aos alunos das mais diversas religiões e se destinavam à nobreza. As *Grammar schools*, aos comuns.

<sup>48</sup> Johann Bernard Basedow (1723-1790) como grande admirador de Rousseau, incluiu a ginástica no currículo de sua escola-modelo *Philantropinum*, em Dessau, Alemanha. À disciplina deu-se o mesmo *status* das disciplinas intelectuais. Anteriormente ao emprego da ginástica, eram desenvolvidas atividades físicas junto aos alunos do *Philantropinum* oriundas das práticas medievais, como a equitação, a natação, a esgrima, a dança e os jogos. Posteriormente, seriam acrescidos os exercícios como correr, saltar, arremessar, transportar e trepar, componentes básicos da Ginástica “natural”.

<sup>49</sup> Gerhard Ulrich Anton Vieth (1763-1836) publicou o primeiro de três volumes de sua obra “Ensaio de uma Enciclopédia dos Exercícios do Corpo” (*Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen*), onde atribuía importância à prática do exercício físico para a formação moral e física do indivíduo e insistia na obrigatoriedade de Educação Física nos âmbitos da escola e da universidade. Afirmando que os exercícios físicos deveriam visar ao aperfeiçoamento completo do corpo humano, Vieth os classificava de acordo com as diferentes partes do corpo, em exercícios simples e combinados. Preferia, entretanto, classificá-los em exercícios passivos (exercícios de oscilação, atitudes, fricções e massagens, banho e exercícios de endurecimento) e exercícios ativos, que se dividiam em exercícios para os sentidos e para os membros, como marchar, corridas, exercícios de trepar, saltos, dança, exercícios de tração e de repulsão, lançamentos, lutas, esgrimas, volteios e transporte de fardos, além da patinação, do tiro, da equitação e de jogos diversos. Vieth tornou-se o primeiro professor de ginástica a demonstrar a necessidade de se proporcionar ao exercício físico uma base anátomo-fisiológica tendo em vista a sua preparação científica, que lhe permitia compreender e delinear os efeitos biológicos e higiênicos da ginástica, como também estabelecer uma relação de causa e efeito entre a atividade física e as suas influências sobre o corpo.

<sup>50</sup> Vivat Victorius Franziskus Nachtgall (1777–1847), educador dinamarquês, sob a influência de Guts Muths criou um Ginásio ao ar livre, com a finalidade da prática da *gymnastica*. Mesmo tendo o objetivo educacional em seu programa de educação física, por questões de guerra (Napoleônicas, de 1801 a 1814), perderia sua perspectiva de natureza mais ampla, adquirindo um sentido militar. A Educação na Dinamarca foi dominada pelo nacionalismo, sendo os seus principais objetivos o desenvolvimento da competência militar e o patriotismo de seus cidadãos.

exercícios organizados com o objetivo de *cuidar do corpo*. Para Soares (1996, p. 1), “Na Europa, ao longo de todo o século XIX, a Ginástica científica afirma-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade”. Os métodos ginásticos, desenvolvidos a partir daí em diversos países, procuravam sistematizar as atividades físicas com o emprego do conhecimento científico e as concepções de educação dos ideólogos liberais.

Conforme Soares (1996, p. 2):

O corpo reto e porte rígido comparecem nas introduções dos estudos sobre a Ginástica no século XIX. Esses estudos, carregados de descrições detalhadas de exercícios físicos que podem moldar e adestrar o corpo imprimindo-lhe este porte, reivindicam com insistência seus vínculos com a ciência e se julgam capazes de instaurar uma ordem coletiva. Com esses indícios, a Ginástica assegura, neste momento, o seu lugar na sociedade burguesa.

A ginástica veio como uma resposta às necessidades de promoção da saúde na Europa frente ao alto índice de mortalidade do século, e para desenvolver valores *morais* burgueses nos cidadãos de seus Estados nacionais. Objetivavam tanto a formação de um cidadão guerreiro, capaz de defender as suas fronteiras nacionais, como a constituição de cidadãos adaptados ao processo de industrialização e urbanização, expressando a concepção política de estado-nação.

À luz desse contexto histórico, entendemos o porquê da escolarização dos súditos e cidadãos das nações que desenvolveram o ideário burguês. De início, com o desenvolvimento do mercantilismo e da manufatura, ainda com uma produção limitada, não era necessária a institucionalização da escola, com a finalidade de formar cidadãos. Dava-se atendimento à formação por meio das guildas e dos preceptores.

Entretanto, quando a manufatura ascendeu à produção em maior escala, a estrutura medieval constituiu um entrave ao desenvolvimento do capital. A produção capitalista precisava de trabalhadores livres que vendessem não o produto de seu trabalho, mas o próprio tempo de trabalho. Foi com mercadorização do tempo de trabalho que a burguesia avançou com o modo de produção capitalista e impôs as suas relações sociais.

Ao final do século XVIII e no século XIX, verificou-se a adoção da *gymnastica* nos planos educacionais. O século XIX, além de constituir o período no qual se firmou o modo de produção burguês em nações europeias e a burguesia como classe social, representou a efetivação das ideias de Rousseau, Locke e de pedagogos do Renascimento que estenderam a educação física à Escola. Mais que uma simples educação *cavalheiresca*, desenhada do novo *modo de vida* burguês, ela assumiu um sentido utilitário essencial para a formação dos cidadãos.

Conforme Rouyer (1977), na Inglaterra, no começo do século XIX, o clérigo Thomas Arnold se utilizou de uma forma de ócio da classe dirigente, os jogos populares, para criar um novo modo de educação: o desporto.

O desporto, naquele momento, teve por função propor às classes dirigentes enriquecidas, mas em estado de degradação física e moral, uma formação mais adequada, em relação à tradicional. Apesar de grande reação religiosa e dos meios intelectuais, o desporto foi adotado para responder às conveniências práticas do imperialismo britânico.

O Império Colonial inglês achava-se, naquele momento, em grande fase de expansão e exploração, para a qual era indispensável a ação de homens fortes e empreendedores, que assumissem a responsabilidade de liderança, “[...] prontos a jogar com o espírito da iniciativa, segundo as regras do jogo capitalista” (ROUYER, 1977, p. 174).

O *fair-play* do cavalheiro esportivo, entretanto, estava restrito ao ócio de que dispunham a grande burguesia e a aristocracia.

De forma diversa, a burguesia alemã não havia concretizado sua unidade territorial. Havia a urgência de formação dos Exércitos Nacionais no início do século XIX e a consequente preparação militar.

O pedagogo e ativista político Friedrich Ludwig Jahn, por volta de 1809, adotou um princípio educacional realista, à guerra nacional, e desenvolveu um tipo de ginástica com valorização da luta. Criou aparelhos que se constituíam em representações de obstáculos naturais. Com grande aceitação da classe dominante, o *Turnen* adquiriu um caráter militar e patriótico, constituindo-se em “[...] uma primeira forma de instrução física militar destinada as massas, que corresponde às necessidades práticas da burguesia” (ROUYER, 1977, p. 176).

Ainda, conforme Rouyer (1977, p. 179-80):

Nos princípios do século XIX, a Suécia, minada pelo alcoolismo, tinha necessidade de homens de boa saúde, para uma indústria que começava a desenvolver-se. É talvez, sob a pressão dessas necessidades exteriores, que o sueco Ling [...] propõe um método de educação física que, no plano prático, corresponde às suas necessidades. [...] Os meios intelectuais serão sensíveis a estas justificações teóricas, praticá-las-ão por idealismo e com razão. Mas, sobretudo, ele poderá, ao mesmo tempo, transformar-se ao nível das massas, numa instrução física generalizada, dada colectivamente e na disciplina, para responder às necessidades da produção.

Na França, a derrota de 1870 para a Alemanha foi seguida da Comuna de Paris, primeira experiência proletária. A burguesia reprimiu o movimento com grande violência. Para dismantelar o movimento, houve a ação militar e o desenvolvimento do nacionalismo.

Nas *ideias educacionais* burguesas, consubstanciadas em propostas pedagógicas de Estados Nacionais europeus, ao lado da educação intelectual, estavam os cuidados com o

corpo, além do espírito, concatenando o movimento físico e a formação moral. Atendiam, assim, às finalidades de ordem prática da nova sociedade. Lembremo-nos do *slogan* da ginástica na Europa: “da flexão muscular ao sucesso nas lutas industriais e nas guerras” (SOARES, 1994, p. 76).

Portanto, a sociedade burguesa estabeleceu um perfil biológico de homem. Sob essa perspectiva a educação física, inicialmente como ginástica, adotou uma perspectiva dominante, anátomo-fisiológica. Sob os ideais burgueses buscou-se a formação de uma sociedade constituída de homens fortes capazes de produzir e gerenciar riquezas. A Inglaterra do final do século XIX ilustra o pensamento liberal exemplarmente: utilizando-se de uma educação diferenciada, inseriu na educação básica a ginástica para a formação do *homo habilis* e o esporte para a formação do *gentleman*.

Nesse momento, a introdução da ginástica como um conteúdo escolar servia aos motivos econômicos da sociedade burguesa, à medida que se propunha à correção e prevenção de desvios de coluna que a má postura dos trabalhadores fabris pudesse trazer. Ainda por motivo econômico, a educação física ministrada nas poucas escolas a que os filhos do proletariado tinham acesso admitia o sentido social de moralização, de domínio do corpo e de higienização. Idealizada, a ginástica era tida como produtora de saúde, naturalizada, sem relacioná-la às condições sociais do trabalho impostas no modo de produção capitalista. Isso é possível na concepção de homem dicotômico, desvinculando-se a teoria da prática social.

Ao estudarmos o período oitocentista, temos em consideração duas grandes revoluções europeias que o precederam: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. A primeira, marca do liberalismo e da ascensão da classe burguesa ao poder político na França e, a segunda, ao configurar uma nova e decisiva etapa do modo de produção burguês, capitalista. As relações sociais advindas com o liberalismo e as relações sociais de produção sob esse ideário alteraram de forma significativa os padrões de conduta e estabeleceram novo entendimento da relação do homem com a natureza. A ciência, como processo de interpretação da realidade na busca da compreensão dos fenômenos naturais e sociais, constitui-se na investigação metódica e organizada da realidade.

No transcorrer do século XIX foram desenvolvidos vários projetos educacionais com o objetivo de adequar seus cidadãos ao projeto político de nação. Tratou-se da inculcação de saberes que vão além da simples alfabetização, de procedimentos ligados à noção de civilização, de progresso. Tratou-se do pensamento burguês materializado em um novo mundo cuja preocupação era o domínio da natureza, por oposição à escolástica. Havia a inevitabilidade histórica da sistematização do conhecimento objetivo, a ciência moderna.

Foram estabelecidos, portanto, mecanismos de formação de um novo homem para a sociedade em construção. Entre essas ações estava a educação do corpo voltada para a nova forma de produção, industrial, sob a lógica capitalista da produtividade. A ciência aplicada, pelo estudo do corpo, pela anatomia e fisiologia, buscava novos métodos para obter a eficiência nos movimentos, tendo *L'homme plus que machine*<sup>51</sup>, da manufatura dos corpos, em apêndice da máquina industrial.

A mecanização e a industrialização empregadas no trabalho, sob a lógica do capital, estenderam-se ao próprio homem. Seu corpo era objeto de estudo na busca da eficácia das ações voltadas a diferentes enfoques sociais, historicamente marcados pelas diferentes condições sociais, políticas e econômicas. Foram organizadas diversas propostas metodológicas, as *Escolas gymnásticas*, que objetivavam a elaboração de metodologias racionais para o *cuidar* do corpo e apoiavam-se no discurso científico da época. Mas não visavam somente à eficiência física, com a economia de gestos, mas também à conservação da saúde e à disciplina moral do trabalhador, submetido às regras da produção.

Os exercícios do corpo, que progressivamente foram referidos pelo termo *gymnastica*, aludindo à educação grega, principalmente a de Platão n'*A República*, foram adotados na escola no século XIX, mas não sem antes confrontar com o paradoxo da utilização racional do corpo em um universo amplamente dominado pela cultura do espírito. Penetrou no ideário educativo muito mais com o sentido de policiamento do corpo, de orientação disciplinar, do que propriamente de formação humanista do homem integral.

Essa retomada da educação física, vale lembrar, teve sua base nas ideias emergentes no mundo ocidental a respeito de ciência e do conhecimento, alicerçadas nas transformações materiais da sociedade burguesa e, portanto, de seu ideário.

A pesquisa científica e a elaboração de métodos de trabalho – bem como os seus resultados – eram feitos, dentre outras formas, pelo empirismo e pelo positivismo. Esse fenômeno se refletiu na estruturação e concepção de educação física, mediante a elaboração dos *métodos ginásticos* europeus entre os séculos XVIII e XIX, dos quais ressaltamos: movimento sueco (Ling: 1776-1839), movimento alemão (Jahn: 1778-1852), movimento francês (Amorós: 1769-1848), movimento esportivo inglês (Arnold: 1795-1842). Esses movimentos tiveram como fundamentos os ideais expressos por pedagogos e pensadores, como: Bacon, precursor da corrente empirista na qual se inserem Locke, Hume e Hobbes; Diderot, procurando compreender as novas relações entre *cultura e trabalho*; Rousseau, ao

---

<sup>51</sup> La Mettrie, materialista francês, sob a influência de Descartes (*bête machine*), defende que não só os animais são máquinas, mas também que homens são máquinas.

considerar o papel do trabalho na educação (mesmo tendo uma visão distanciada do desenvolvimento das forças produtivas) e outros.

Francisco de Amorós y Ondeano (1770-1848), pedagogo e coronel espanhol, é conhecido por ser um dos fundadores da Educação Física moderna. Em razão de suas ideias liberais e do apoio a José Bonaparte I, em 1814 exilou-se na França e aí desenvolveu a Escola Francesa de Ginástica. Seu método, de inspiração pestalozziana e fundamentado em Locke e Rousseau, defendia a “educação integral”. Contudo, em sua ginástica prevalecia o lado militar sobre o educativo, tal como se pode notar em seu tratado *Nouveau Manuel d’Education Physique, Gymnastique et Morale*, no qual propõe “[...] um soldado da Pátria e um benfeitor da Humanidade” (SOARES, 1998, p. 51).

Amorós recebeu a influência de duas escolas *gymnasticas* que, apesar de métodos criados independentes, guardavam certa similitude, uma vez que iam ao encontro dos anseios objetivos de sociedades burguesas europeias em processo de industrialização, em idênticas circunstâncias. De forma pioneira, a *gymnastica* foi desenvolvida por Johann F Guts Muths (1778-1839), inspirado nos preceitos de Basedow e nas escolas *Philantropicas* e Pehr Henrichk Ling (1776-1839).

A publicação por Amorós do *Manuel d’Education Physique* (1830) com seu método revelou uma grande semelhança com os aparatos empregados pelo *Turkunst* de Jahn. O impacto da derrota prussiana frente aos franceses em Jena desenvolveu em Jahn o caráter patriótico que caracterizaria o seu método *Turnkunst*, como meio de impulsionar o nacionalismo e contribuir para a unidade alemã. A outra influência atribuída a Amorós é a de Ling (1776-1839).

Pode-se dizer que a *gymnastica* de Amorós (método que emprega aparelhos, trapézio, barra fixa, paralelas, trampolim, anilhas, etc.) teve a sua base sob a influência da ginástica alemã, além da sueca.

A Escola Alemã, com os precursores Guths Muths (ginástica pedagógica) e Jahn (ginástica patriótica), caracterizou-se pelo emprego de exercícios e a busca do desenvolvimento da força por meio de aparelhos diversos. Ainda nessa escola, devemos nomear Johan Bernard Basedow (1723-1790), fundador do *Philantropinum* e introdutor da ginástica no currículo escolar, uma figura muito discutida, apreciada por Kant. Mas escarnecida por Marx (MANACORDA, 1989, p. 245), pelo tipo de escola pública e pelo modo de “[...] formar cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz” (BASEDOW *apud* PONCE, 1986, p.136). Ele distinguia dois tipos de escolas: uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes.

Segundo Basedow (*apud* PONCE, 1986, p. 136-7):

[...] os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais [...]. As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.

Ao lado da criação de escolas industriais com o objetivo de preparar o *exército industrial de reserva*, a burguesia organizou, para os seus filhos, outra formação, do tipo clássico, das humanidades e das letras. Sob a concepção de educação, fundamentada em Locke, marcada pelo individualismo burguês, no século XIX foram introduzidas as atividades esportivas como um novo meio de educação. Com o fim de satisfazer as exigências de preparação física, organizaram-se Clubes e Associações Esportivas para se participar de corridas, de jogos e de diversas competições esportivas.

O desporto “[...] coloca uma classe, separada da prática, em relação direta com a natureza” (ROUYER, 1977, p.174). Os jogos e os esportes visavam a desenvolver “a capacidade de governar outros e controlar a si próprio, a atitude de combinar liberdade com ordem” (Comissão Real de Escolas Públicas, citado por McIntosh [1973, p. 119]).

No início do séc. XIX a Inglaterra tinha as suas classes dirigentes enriquecidas, mas física e moralmente degradadas. Além disso, o desenvolvimento da produção levantou a necessidade de exportar as suas manufaturas e a de importar matérias-primas, o que a levou a acentuar a exploração e a expansão de seu Império colonial. Esses fatores exigiam a formação de homens fortes e empreendedores, que soubessem assumir suas responsabilidades imperiais na indústria, no comércio e na administração civil e pública.

Salientou-se a influência socializante dos jogos e seu uso para promover lideranças, lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa, tenacidade e *espírito esportivo* - qualidades fundamentais à administração do Império britânico. Contudo, foi no final do séc. XIX que a Educação Física recebeu o apoio do governo inglês em suas escolas públicas. O sistema imposto às Escolas, em 1904, não foi o do modelo esportivo, mas sim o do *Sistema Sueco*<sup>52</sup> de Per H. LING, caracterizado pelo desenvolvimento da resistência e da flexibilidade, voltadas à correção de más posturas e à escola. Assim, podemos dizer que houve, a partir daí, uma dualidade do Sistema de Educação Física Inglês: Ginástica (médica, corretiva) na Escola Primária e Jogos organizados nas *Public Schools*, proposto por Thomas Arnold.

<sup>52</sup> Introduzido na Inglaterra entre 1840 e 1850, por formados do *Instituto Central de Ginástica da Suécia*.

A introdução dos esportes atendeu a uma utilidade prática do imperialismo britânico. Incentivou-se, com o emprego da educação (com Spencer como um dos seus expoentes), a formação de um cidadão forte e empreendedor, valores tidos como inerentes à prática esportiva. O desenvolvimento da produção conduziu à necessidade de ampliação de novos mercados nos quais pudessem explorar e expandir seu Império, para o qual se exigia o concurso de homens vigorosos e com iniciativa, que tomassem sobre si a responsabilidade de sua execução, valores que poderiam ser desenvolvidos pela prática dos esportes.

Eric Hobsbawn (2008, p. 306) observa:

Em primeiro lugar, que as últimas três décadas do século XIX assinalam uma transformação decisiva na difusão de velhos esportes, na invenção de novos e na institucionalização de maioria, em escala nacional e até internacional. Em segundo lugar, tal institucionalização constituiu uma vitrina de exposição para o esporte, que se pode comparar (sem muito rigor naturalmente) à moda dos edifícios públicos e estátuas na política, e também um mecanismo para ampliar as atividades até então confinadas à aristocracia e à burguesia endinheirada capaz de assimilar o estilo de vida aristocrático, de modo a abranger uma fatia cada vez maior das ‘classes médias’. (...) Em terceiro lugar, a institucionalização constituiu um mecanismo de reunião de pessoas de status social equivalente, embora sem vínculos orgânicos ou econômicos, e talvez, acima de tudo, de atribuição de um novo papel às mulheres burguesas.

A Educação Física, entendida num primeiro momento como *ginástica*, exerceu um papel fundamental na (re) construção do homem, sob o ideal burguês ao final do século XIX e século XX. A *gymnastica* foi inserida também como instrumento útil na formação da força de trabalho necessária para dar atendimento aos diferentes setores da produção. A divisão social do trabalho sob o modo de produção capitalista e a sua fragmentação, produziu movimentos mecânicos, em que o ser humano não se identificava. Daí a necessidade de preparo físico e moral do trabalhador, de modo a se adaptar ao modo de produção capitalista.

O vigor físico foi uma condição do trabalhador na indústria. Por motivos econômicos, da produtividade do proletariado, a educação primária constituiu em base para o emprego da prática da *gymnastica*.

De forma idealística, naturalizada, o exercício físico era associado à saúde, com o conseqüente *cuidado do corpo*, entendido esse corpo de forma dicotômica. Trata-se de uma simplificação humana sob uma visão de indivíduo abstrato, que utiliza a educação física como um instrumento para a construção de uma sociedade saudável. A saúde da sociedade era naturalizada como um problema do comportamento dos indivíduos e não da própria sociedade burguesa.

A educação física, unilateralmente, endereçava-se ao homem biológico, sob o pressuposto de que, ao tornar o indivíduo mais forte e mais saudável, contribui-se para a formação patriótica, para a eugenia da raça e a assepsia social no interior das transformações desencadeadas pelo modo de produção, em franco desenvolvimento.

No Brasil Imperial, as concepções da Educação Física não ocorreram isoladas da Europa. Aqui, a repercussão dessa proposta educacional foi pautada pela difusão da nova ideologia; ideologia que foi também da incipiente burguesia brasileira, presumivelmente de difícil realização, devido às condições materiais e à estruturação social, política e econômica dominante. Portanto, em 1837, a proposta do Ministro Vasconcellos de inclusão da *gymnastica* no Plano de Estudos do Imperial *Collegio* se aproximou de uma transposição<sup>53</sup>, com grande dificuldade de materialização. Na compreensão da função que essa prática adquiriu na formação educacional, deve-se ter a consciência das nossas singularidades na apropriação do pensamento burguês sob o modo de produção capitalista.

Assim, algumas propostas estão mais no campo das ideias – idealizações – do que no campo prático das relações sociais do trabalho sob o modo de produção capitalista.

Ao circunscrever este estudo numa configuração histórica singular, no Brasil, na Escola Secundária no período Imperial – *Imperial Collegio de Pedro II* – são feitas aproximações de seu entendimento como um fenômeno de âmbito universal, em que se consubstancia a forma escolar moderna.

Resultantes de um projeto político de produção, formação e consolidação do Estado Moderno e da busca pelo progresso e pela *civilidade*, foram elaboradas propostas educacionais burguesas. Consideradas as suas particularidades, o fenômeno da educação se processou, também no Brasil, com a introdução da *gymnastica* em sua proposta pedagógica.

Para compreender a dimensão da inserção da *gymnastica* na Escola, percebido como elemento integrante do processo de desenvolvimento social, também temos que ter em conta a totalidade social da qual o sistema educativo fez parte. Com a finalidade de estabelecer relações entre o ideário burguês e a base material em que se processou<sup>54</sup>, a seguir verificaremos aspectos da estruturação social, econômica e política do Segundo Reinado brasileiro e as suas propostas educacionais.

<sup>53</sup> Transposição. Com esse termo queremos chamar a atenção para o posicionamento acríptico dessa proposta. De forma diversa, a inserção tem a consideração da proposta como um processo dinâmico e dialético. As inúmeras reformas do regulamento e do programa de ensino do *Collegio* Pedro II, demonstra a sua necessidade de adequação às condições locais.

<sup>54</sup> Conforme Marx (1982, p. 2), “A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação (de que) seres humanos transformados são portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado”.

#### 4 ESTRUTURAÇÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA BRASILEIRA

Por vezes a historiografia da Educação atribui à Escola um poder, idealizado, de agente de mudança social, sem a consideração das múltiplas condições da existência dos homens a quem ela se destina. A designação de uma função da educação para o desenvolvimento humano em nossos estudos, entretanto, deve ser considerada sob a influência dos condicionantes socioeconômicos e políticos do Brasil. É na concretude das relações sociais praticadas sob o modo de produção que são determinados, pela classe dominante, os objetivos educacionais na escola. É nesse espaço que as ideias burguesas, sob as quais se fundamenta a *gymnastica* moderna, são interpretadas e aplicadas. Assim, neste capítulo estabelecemos a relação entre a educação e as condições de desenvolvimento econômico brasileiro.

As formas como os homens produzem a sua vida material é o ponto de entendimento da sua produção histórica e aqui, de modo particular, o conhecimento histórico-educacional. Conforme Marx (1982, p. 530), “A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social”. Dessa forma, pode-se reafirmar que “[...] o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual” (MARX, 1982, p. 530-1).

Não pretendemos aqui fazer o estudo sistemático das condições do escravismo no período Imperial ou categorizar a formação social que se estabeleceu. Entretanto, para que efetuem a análise da educação e do emprego da *gymnastica* como um dos seus elementos educativos, não há como desconsiderar esses fatores, uma vez que a política educacional é expressão das relações entre o modo de produção, seu estágio de desenvolvimento e o avanço das forças produtivas às quais a sociedade está submetida.

A análise do modo de produção é fundamental para que possamos estabelecer as relações da inserção da *gymnastica* como elemento educacional em atendimento às necessidades objetivas, sob uma base concreta.

Entendemos que a Educação Física tem uma função social, pela sua consideração como um componente da cultura. Essa consideração implica o entendimento de Cultura Física<sup>55</sup> como elemento integrado à atividade produtiva dos homens, como elemento

---

<sup>55</sup> “*Cultura Física* (Corporal) é a terminologia aqui utilizada para designar o aspecto da Cultura universal no qual se manifesta a Educação Física, a Ginástica, os desportos, a dança, etc., em suas formas históricas ou nas diversas formas que sua contínua evolução desenvolve. A Cultura Física é parte integrante da educação do

socialmente construído no processo histórico do desenvolvimento humano e que objetiva o ideal de formação *integral*, ainda que diversamente da educação burguesa.

Refletir sobre essa base material do século XIX que dá a sustentação e os limites da modernização do país é o exercício a que nos propomos neste capítulo.

#### 4.1 Desenvolvimento e modo de produção

Não há sociedades ou mudanças e substituições que não tenham razão de ser (VÁSQUEZ: 1977, p. 345). Essa racionalidade, contudo, não se evidencia nos fatos e fenômenos que vêm à superfície, que aparentam ser a sua causa. Seu sentido só é perceptível quando observamos as ligações desses fatos causais e se põem em evidência seus elementos e relações fundamentais por trás desses fatos e analisamos esse conjunto de elementos e relações estruturadas, ou seja, um sistema, uma estrutura. Além dos fatos causais e de atividades individuais, observamos a existência de elementos e de relações como Forças Produtivas, Relações de Produção, Classes Sociais e Educação.

Como o modo de produção se expressa na estruturação social, econômica e política das sociedades, inicialmente, buscamos o seu entendimento na Legislação Imperial do Brasil, período deste estudo, pela observação das intermediações aí impostas. Entendemos que a relação entre as propostas administrativas e educacionais e as reais condições do desenvolvimento econômico brasileiro nem sempre são coerentes com a prática. Entretanto, não devemos fazer uma simplificação, declarando que se tratou de um processo de assimilação hegeliano de ideias, de métodos e de adaptação às condições nacionais. Sua efetivação foi feita com as relações sociais de produção, historicamente determinadas.

Desse modo, a *simples transposição* de ideais europeus para o Brasil acarretou grande dificuldade de implementação, já que suas propostas estariam abstraídas da *práxis*. Na realidade, elas revelam também, em sua singularidade, a inserção no movimento universal em que se desenvolveu o modo de produção burguês no século XIX, à medida que a tomaram como parâmetro para o seu desenvolvimento, numa aparente autonomia, mas que concretamente constituíram-se na adaptação das forças universais.

Conforme Saviani (2007, p. 5), “[...] trata-se aqui não apenas se evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local ou o nacional constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente”.

---

homem, por meio do movimento, e reflete o patrimônio cultural historicamente produzido pelas sociedades. É a expressão e a forma de prática de um indivíduo concreto.” (FINOCCHIO, 1991, p. 197).

A respeito do papel dos intelectuais na organização da sociedade, Gramsci (1982) salienta suas duas mais importantes formas. Na primeira, cada grupo social, em atendimento à sua função no mundo de produção econômica, cria, para si, organicamente, “[...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1982, p. 3). Na segunda, a categoria preexistente dos intelectuais tradicionais (como os eclesiásticos) é “[...] representante de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (*Idem*, p. 5).

Como foi assinalado, o modo de produção, expresso nas forças produtivas e nas relações de produção, é determinante nas relações sociais de uma sociedade e tem seus conceitos ideológicos estruturados em sua organização sob todos os aspectos da vida. Estudos marxistas tomam o conceito de *modo de produção* como uma categoria básica do método materialista, histórico e dialético.

Entretanto, devemos ter em conta o alerta de Alves (2001a, p. 21), fundamentado em Lukacs: “[...] o singular só pode ser compreendido enquanto uma forma de realização do universal”, pois se trata de verificar a relação entre o movimento histórico no qual se constitui o universal, a sociedade capitalista, e a sua expressão particular no Brasil do século XIX, que assume formas singulares em sua conformação e constituição histórica.

Portanto, o singular constitui-se em espaço de manifestação das leis gerais da sociedade capitalista.

O século XIX foi um período particularmente polêmico no Brasil, pelas relações contraditórias em sua base econômica, política e social. Em paralelo ou em conjunto, conviveram trabalho escravo e trabalho livre, nos latifúndios assentados na monocultura da cana de açúcar e do café com um incipiente processo de industrialização. Como reflexo dessa ambivalência, apresentavam-se propostas burguesas de formação educacional profissional de trabalhadores, e propedêutica para a classe dominante. Seguiam o modelo burguês europeu, mas guardando, em sua origem, fortes resquícios coloniais de organização política. Ainda se verificavam, na antinomia burguesa, as relações fundadas no trabalho escravo.

Temos em consideração a análise das condições do surgimento do modo de produção capitalista realizada por Marx em sua obra *O Capital* (capítulo XXIV). Para a explicação da gênese do capitalismo, esclarece, não é possível partir da análise de sua estrutura, sob pena de apreendê-lo como se fosse cíclico, e não se captar o movimento histórico. É preciso que se tome o modo de produção que o precedeu e se observe o desenvolvimento das condições sob

as quais se instaurou um novo modo de produção. Da mesma forma podemos observar a transição para o modo de produção capitalista que se desenvolveu no Brasil.

Assim, podemos ver com Antonil (1711) o cotidiano de um engenho no século XVIII e a descrição de toda a arte necessária para a produção do açúcar, com os detalhes das relações de trabalho sobre as quais se assentou boa parte da economia do Império na primeira metade do século XIX. Essas atividades deram suporte à instalação da Corte portuguesa, no Brasil, em 1808, e a constituição do Império brasileiro.

Conforme Antonil (1982, p. 75): “O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos.” (Livro I – Do cabedal que há de ter o senhor de um engenho real). Para adquirir essa denominação, o senhor de engenho tinha que empregar vultosos recursos, de forma que eram poucos os empreendedores com condições. Gravitavam, ao redor do senhor do engenho, lavradores que arrendavam as terras onde plantavam cana para o senhor, destinada à sua produção açucareira, explorando o trabalho escravo.

Nessa *produção*, o senhor de engenho delegava ao feitor, seu preposto, a coordenação do trabalho dos escravos, que constituíam a maior parte dos trabalhadores que atuavam na lavoura e no engenho, além de trabalhadores livres que tinham funções e ofícios especializados.

A economia era natural, em grande parte, e o atendimento de suas necessidades primárias, como a alimentação, era suprido pela própria família e/ou pelos escravos. Os poucos assalariados complementavam seus ganhos por meio de recursos mais objetivos para a sua subsistência. A Igreja não era determinante, pois até ela se rendeu ao poder econômico, legitimando a escravidão.

Observa-se que as relações sociais de produção predominantes nas colônias estavam fundadas no latifúndio e no trabalho escravo, empregados na produção de mercadorias<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Essa mercadoria constituía-se, basicamente no açúcar produzido nos latifúndios coloniais, desde o século XVI, com o emprego de grande quantidade de escravos. Durante centenas de anos o açúcar foi considerado uma especiaria rara e valiosa. Apesar do domínio de técnicas para a produção do açúcar pelos europeus desde o século XVI, somente no século XIX, com a introdução da máquina a vapor, um avanço apresentado pela Revolução Industrial, a indústria do açúcar alcançou grande desenvolvimento. Já a partir do século XVIII, as bases da indústria de beterraba se estabeleceram na Europa, vindo a superar a de cana-de-açúcar ao final do século XIX. No Brasil, com a invasão holandesa no século XVII e seu estabelecimento no Nordeste da Colônia, a fabricação de açúcar alcançou um grande desenvolvimento por meio do emprego de suas tecnologias avançadas. A Expulsão dos holandeses no século XVIII e o seu estabelecimento no Suriname e nas Antilhas constituíram-nos como concorrentes da produção brasileira. Concomitantemente, o direcionamento dos paulistas e mineiros à mineração (século XVIII), o desenvolvimento da indústria de beterraba na Europa e o desenvolvimento da cultura do café no Rio de Janeiro e São Paulo (século XIX), além de diversos outros fatores, fizeram com que declinasse a produção de açúcar, estabelecida nos latifúndios, principalmente no Nordeste, com o emprego de força de trabalho escrava.

(açúcar) e de sua venda ao mercado europeu. A articulação da produção colonial com o mercado mundial imprimiu o sentido e o caráter capitalista à Colônia.

Com o parcelamento do latifúndio, marca do feudalismo europeu, a propriedade privada estimulou a livre concorrência e o desenvolvimento da grande indústria, pelo fornecimento de matéria prima, circulação de mercadorias e acúmulo de capitais. Na França, foi justamente essa divisão das terras que enfraqueceu o feudalismo, exaurindo sua fonte de sustentação. Modo bem diverso do que ocorreu no Brasil, onde as grandes propriedades, pela forma de colonização portuguesa adotada, eram a única forma viável de propriedade, uma vez que a força de trabalho constituía-se de escravos.

De modo distinto da Europa, onde as pequenas propriedades impunham um limite tecnológico à produção, cingidas às necessidades<sup>57</sup> de consumo local, o Brasil teve seu período colonial voltado ao consumo externo europeu, pelo emprego de latifúndios e do trabalho escravista na produção e extração de produtos (açúcar, madeira, ouro, etc.), caracterizando um sentido inovador da colonização portuguesa.

A adoção do escravismo negro estava intimamente ligada à atividade açucareira do século XVI e à necessidade de força de trabalho, que se fazia escassa. Ao lado disso, outros meios que viessem a compensar o trabalho do colono com terras, por exemplo, exigiam grande concentração de capital para o seu benefício agrícola. Finalmente, havia um florescente e lucrativo mercado africano de força de trabalho escrava.

N'A *Chamada Acumulação Primitiva*, Marx (1987b, p. 828) esclarece que: “[...] a acumulação do capital pressupõe a mais valia, a mais valia a produção capitalista, e esta a existência de grande quantidade de capital e de força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadorias”.

Contudo, dinheiro e mercadoria, em si mesmos, não são capital. Para Marx (1987, p. 829-30):

Tem de haver antes uma transformação que só pode ocorrer em determinadas circunstâncias. [...]. Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia, e, do outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e

---

<sup>57</sup> Entretanto, devemos levar em consideração que servos libertos ou que fugiam de suas glebas se estabeleciam nos burgos, vindo a desenvolver um pródigo comércio.

desembaraçados deles. Estabelecidos esses dois pólos do mercado, ficam dadas as condições da produção capitalista.

Portanto, o trabalho é dado como condição básica de produção. O trabalho assalariado é uma das condições históricas do capital.

Contudo, no Brasil Colonial expressavam-se os antagonismos de classe, entre os senhores e os escravos, na produção de grande número de mercadorias que abasteciam o mercado capitalista, caracterizando a nossa história sob os “signos da mercadoria”. Nesse momento, era inviável a obtenção de trabalhadores livres, em função do que se utilizou do trabalho compulsório, sob a forma de trabalho escravo<sup>58</sup>.

Figueira e Mendes (1977), utilizando-se das obras econômicas do Bispo José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho (1742-1821), afirmam que “[...] surgiu a possibilidade de interpretar o conceito de *excedente*, nas condições específicas da divisão do trabalho na sociedade colonial, como *mais-valia*” (p. 12). A seguir, identificam “[...] a sociedade escravista moderna com a organização social do trabalho voltada exclusivamente para a produção de valores de troca, ou seja, para a obtenção de *mais-valia*, que é o valor mais caro ao ‘mundo que o português criou nos trópicos’ ” (FIGUEIRA e MENDES, 1977, p. 12).

Ainda que paradoxal, a coexistência da obtenção de *mais-valia* e o escravismo permeou a prática dos senhores.

Para Figueira e Mendes (1977), o senhor subordinou o trabalhador à produção de *mais-valia*, o que dá um sentido à produção sobre o pensamento burguês. “Enfocar a produção de *mais-valia* como fundamento da relação senhor-escravo implica considerar o sistema escravista – o sistema colonial – como função de determinado estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista” (p. 13).

A Colônia brasileira foi o local onde o capital obteve as condições ideais de reprodução: “[...] a escravidão não é somente condição ideal, mas necessária do processo de acumulação e centralização” ((FIGUEIRA e MENDES, 1977, p. 16). Nessas condições, os métodos de expropriação, inclusive a escravidão, são vistos pelos autores, como “formas de *acumulação primitiva*”. Portanto, os latifúndios e o escravismo são condições integradas e são complementares. São condições possíveis e necessárias, integradas ao novo modo de produção, em suas distintas formas de acumulação.

---

<sup>58</sup> Ampliando a apreensão desse processo, buscamos novos elementos sobre as relações sociais de produção. Recorremos ao estudo preliminar: *O escravismo colonial*, de Pedro de Alcântara Figueira e Claudinei M. M. Mendes, à reedição da obra de Jorge Benci, *Economia Cristã dos Senhores no Governo de Escravos* (1977).

Contudo, essa não é uma condição permanente no modo de produção capitalista<sup>59</sup>. Para Marx (2007, p. 159):

La *esclavitud de los negros* - una esclavitud puramente industrial -, que desaparece sin más y es incompatible con el desarrollo de la sociedad burguesa, *presupone* la existencia de tal sociedad: si junto a esa esclavitud no existieran otros estados libres con trabajo asalariado, todas las condiciones sociales en los estados esclavistas asumirían formas precivilizadas.

Alves (2010) recorda a defesa que Azeredo Coutinho fez ao propugnar o emprego do trabalho escravo nos latifúndios da Colônia brasileira. Sob os condicionamentos históricos concretos, regiões menos desenvolvidas como a Colônia brasileira, recorreram a formas singulares, aparentemente contraditórias, como o emprego de força de trabalho escravo, para se organizarem, de forma capitalista, a sua produção. O Bispo de Olinda, defensor de ideais econômicos liberais, referenda as condições de existência do escravismo na Colônia brasileira.

Nabuco (2000), grande defensor do abolicionismo no século XIX, descreve o paradoxo do escravismo:

Se não fora a escravidão, o nosso crescimento por certo não seria tão rápido como os dos países ocupados pela raça inglesa; Portugal não poderia vivificar-nos, desenvolver-nos com os seus capitais, como faz a Inglaterra com as suas colônias; o valor do homem seria sempre menor, e portanto o do povo e o do Estado.

Mas, por outro lado, sem a escravidão não teríamos hoje em existência um povo criado fora da esfera da civilização, e que herdou grande parte das suas tendências, por causa das privações que lhe foram impostas e do regime brutal a que o sujeitaram, da raça mais atrasada e primitiva, corrigindo assim, felizmente, a hereditariedade da outra, é certo mais adiantada, porém cruel, desumana, ávida de lucros ilícitos, carregada de crimes atrozes: aquela que responde pelos milhões de vítimas de três séculos de escravatura. (NABUCO, 2000, p. 70).

Paralelamente à existência de um grande número de escravos empregados como força de trabalho nos latifúndios e em serviços gerais, domésticos, o

[...] trabalhador livre não tinha lugar na sociedade, sendo um nômade, um mendigo, e por isso em parte nenhuma achava ocupação fixa; não tinha em torno de si o incentivo que desperta no homem pobre a vista do bem-estar adquirido por meio do trabalho por indivíduos da sua classe, saídos das mesmas camadas que ele. (*Idem*, p. 69).

Entendemos que essas considerações contribuem com as referências efetuadas por Marx sobre o escravismo moderno, pois incluem a possibilidade de que, no interior do modo

<sup>59</sup> N'a chamada *Acumulação Primitiva*, Marx (1987b) diz que "O processo que produz o assalariado e o capitalista tem suas raízes na sujeição do trabalhador. O progresso consistiu numa metamorfose dessa sujeição na transformação da exploração feudal em exploração capitalista. Para compreender sua marcha [...] a era capitalista data do século XVI. Onde ela surge, a servidão já está abolida há muito tempo, [...]" (p. 831).

de produção capitalista surja, em alguns pontos, a escravidão. Contudo, elas se apresentam como uma irregularidade. O escravismo, além de não ser permanente, é uma anomalia frente ao sistema burguês de produção, como observado por Marx (2007, p. 425):

[...] es igualmente imposible si la misma *capacidad viva de trabajo* se presenta como propiedad de la otra parte, o sea, no como participante en el intercambio. (Esto no excluye que dentro del sistema burgués de producción sea posible la esclavitud en tal o cual punto. Pero **la misma solo es posible porque no existe en otros puntos, y se presenta como una anomalía frente al sistema burgués mismo** (g.n.).

A produção de mercadorias fundamentada no escravismo moderno se viabilizou por estar direcionada, basicamente, à exportação ao mercado europeu, onde predominava o modo de produção capitalista.

Quanto ao fato de os senhores de escravos e latifundiários serem considerados capitalistas, Marx (2007, p. 476), estabelece o seguinte condicionamento: “[...] que a los dueños de plantaciones en América no sólo los llamemos ahora capitalistas, sino que lo *sean*, se basa en el hecho de que ellos existen como una anomalía dentro de un mercado mundial basado en el trabajo libre”.

Assim, concluímos que o escravismo podia estar inserido no modo de produção capitalista, mas com o desenvolvimento das relações sociais de produção, irremediavelmente teria que ser superado, pois se tratava de uma “anomalia” a ser erradicada.

Na condição de Colônia, o Brasil inseriu-se no capital internacional, mas não estava à frente do desenvolvimento do capitalismo. A passagem para o século XIX teve o sentido, também, de uma transição, no que se refere ao pensamento burguês.

Conforme Alves (2010, p. 48):

No ocaso do período colonial o trono realizava iniciativas visando a atrair imigrantes para o Brasil. Após a Independência e ao longo do século XIX, intensificou-se o traslado de milhares de trabalhadores europeus para o solo brasileiro (Jaguaribe, 1877, p.52). Com essa injeção de força de trabalho européia, as jovens nações americanas, além de contribuírem para diminuir a tensão social nos países europeus, viram criadas em seu seio as condições para superar a escravidão.

Embora tenha sido reconhecido o escravismo como um anacronismo no modo de produção capitalista antes mesmo de sua abolição, muitos proprietários ainda faziam a sua defesa recorrendo à argumentação de caráter técnico e financeiro.

É certo que, mesmo após a sua abolição, o escravismo sobreviveu, o que indica o caráter ambíguo e a dificuldade para a disseminação do pensamento burguês em sua amplitude.

Romero (1888), ainda que marcado pela picardia e por generalizações, revela o meio político e social do Império:

Desde o princípio, toda a população dividiu-se em duas grandes classes: – senhores e escravos. [...]. Daí saiu o Império do Brasil, país de senhores, de grandes, de magnatas; mas terra sem povo, no alto sentido da palavra! E como Portugal foi sempre uma feitoria inglesa, nas relações exteriores nós o somos também, [...] não tendo havido aqui uma revolução que afogasse os velhos preconceitos, não nos abriu uma fase de autonomia e liberalismo. (p. 124-5).

Mesmo considerando-se os “modismos que marcavam a Corte”, Romero equivocava-se ao não identificar, nesse movimento, o movimento internacional do capital. Ao fazer a defesa de princípios políticos republicanos, associa com a “defesa de valores culturais nacionais”, isolados das relações sociais do modo de produção capitalista.

O plantio sistemático do café, iniciado em 1760 na Baixada Fluminense, estava assentado no latifúndio, na monocultura e no escravismo, como uma característica da economia colonial. O desenvolvimento da economia cafeeira, sobrepondo-se à açucareira, propiciou a formação de uma classe social com grande poder econômico e político, associando os interesses da produção e do comércio, com interferência na política econômica e financeira. No Segundo Reinado, a economia ganhou novo vigor com a exploração do café como um produto de exportação.

A proibição do tráfico negreiro, em 1850, juntamente com a exaustão do solo, colocou em crise sua produtividade. Assim, criou-se uma nova frente de expansão do cultivo do café, no Oeste paulista, juntamente com uma *proposta* de exploração: novas técnicas de plantio, o emprego de melhor infraestrutura e o emprego de trabalhadores livres, em sua maioria composta por imigrantes europeus.

Outro fator importante e diferenciador da economia colonial constituiu-se na aquisição dos recursos financeiros para esses empreendimentos, obtidos pelo acúmulo de capitais provenientes do comércio de um produto de grande aceitação nos mercados europeu e norte-americano, em que se tornou o café e, ainda, do capital financeiro e a dinamização da economia interna.

A economia cafeeira proporcionou ao Império brasileiro, a partir de 1850, uma relativa estabilidade e a reorientação de sua política centralista e conservadora, repleta de conflitos e revoltas. A emancipação política declarada com a Independência de Portugal, em 1822, não havia mudado sua estrutura econômica e social, continuando o Brasil com as mesmas relações coloniais e escravistas. Com a introdução do café na exportação brasileira no século XIX, uma mercadoria de grande aceitação e ainda sem concorrência mundial, repetiu a importância

que teve a exploração do açúcar – esse, sim, agora sob forte concorrência e de pouca lucratividade. Reproduziu-se a proposição de uma economia estruturada na monocultura, de forma ainda colonial e baseada no escravismo.

*Senhor e servo* são nomes tão antigos quanto a história, mas dados a indivíduos de condições bem diferentes; um homem livre torna-se servidor de outro quando lhe vende um certo tempo de serviço que realiza em troca de um salário que deve receber; e embora isso em geral o coloque dentro da família de seu senhor e recaia sob o jugo da disciplina geral que a comanda, isso proporciona ao senhor um poder temporário sobre ele, mas não maior que aquele contido no *contrato entre eles*. Mas há uma outra categoria de servidores, a que damos o nome particular de *escravos*, que, sendo cativos aprisionados em uma guerra justa, estão pelo direito de natureza sujeitos à dominação absoluta e ao poder absoluto de seus senhores. Como eu disse, estes homens tiveram suas vidas capturadas, e com elas suas liberdades, perderam seus bens – e estão, no estado de escravidão, privados de qualquer propriedade – e não podem nesse estado não poder ser considerados parte da *sociedade civil*, cujo principal fim é a preservação da propriedade (LOCKE, 1994, p. 131-2).

A substituição da exploração do trabalho escravo por uma força de trabalho assalariada, ao final do século XIX, deu início à formação de novas relações sociais, no Brasil, sob a lógica do modo de produção burguês.

Tentativas de colonização com imigrantes europeus foram promovidas no período Imperial em diversas partes do Brasil<sup>60</sup>. Segundo Furtado (2007), quando essas colônias tinham cortados os subsídios que as alimentavam, perdiam seu dinamismo e se reduziam a uma simples economia de subsistência. Furtado exemplifica esse fato com a colônia alemã em São Leopoldo (RS), instalada em 1824:

Contudo, a vida econômica das colônias era extremamente precária, pois não havendo mercado para os excedentes de produção, o setor monetário logo se atrofiava, o sistema de divisão de trabalho involuia e a colônia regredia a um sistema econômico rudimentar de subsistência. (FURTADO, 2007, p. 156).

Não obstante, em 1854, o Relatório do Ministro do Império Luiz Pedreira do Coutto Ferraz apresentado à Assembleia Geral Legislativa salientava a política governamental de substituição do trabalho escravista para a força de trabalho livre, incentivando a imigração europeia:

---

<sup>60</sup> Handelmann (1980) aponta que as várias tentativas de imigração europeia foram de pouca “monta” para o emprego de trabalhadores na agricultura, permanecendo em quase sua totalidade o emprego de escravos até o fim do tráfico negreiro em 1850. Favorável à colonização com o emprego de pequenas propriedades, Haldelmann objetivamente analisa o sistema de parcerias que seria empregado pelos Barões do café, caracterizando como um sobre-trabalho: “Assim se originou o sistema moderno de parceria: o fazendeiro manda recrutar à sua custa na Europa gente pobre desejosa de emigrar, e a traz a sua fazenda, onde se contratam como meeiros, responsabilizando-se com a sua pessoa e seus trabalhos pelas despesas feitas, custeio de viagem, sustento dos primeiros tempos, etc.; enquanto não pagam tudo, e com os juros costumados do país, permanecem os parceiristas como escravos dos donos, como servos da gleba, presos ao solo; depois recuperam a liberdade e podem à vontade retirar-se ou, quando o queiram, entrar na situação de lavrador livre.” (p. 95)

Considerando a colonização como um dos objectos de mais vital interesse para o paiz, tem o governo proseguido com o mais decidido empenho na tarefa de concorrer para o seu maior desenvolvimento.

Apezar de serem escassos os meios votados na lei do orçamento vigente para este ramo do serviço publico, forão elles applicados com affinco á realisação daquelle grande fim. [...]

Isto se refere á questão da fundação de colônias, que tem por base a propriedade — por compra ou aforamento—, e que constitue a questão de futuro, ou a de população.

No que é porém concernente aos meios de fornecer á nossa lavoura braços livres por contractos de parceria, arrendamento, salário, etc, poucos auxilios pôde o governo, até princípios do corrente anno, prestar aos nossos fazendeiros e proprietários territoriaes pelos motivos constantes, quer de meus anteriores relatórios, quer de diferentes discursos, que tive a honra de proferir em ambas as câmaras legislativas (BRASIL. Relatório de 1856, p. 21-2).

Apesar das dificuldades relatadas, o Ministro Coutto Ferraz também mencionou a existência de um expressivo contingente de trabalhadores europeus para cá imigrados:

Por este contracto obrigou-se a referida sociedade a introduzir no Império, dentro-do prazo de cinco annos, 50 mil colonos industriosos e moralizados, dos quaes 40 mil pouco mais ou menos devem provar que são homens afeitos aos trabalhos agrícolas.

Reunido este numero ao de outros colonos, que tem sido de tres annos a esta parte importados, e que devem ser introduzidos, segundo os ajustes a que acima me referi, eleva-se a cerca de 100 mil o total dos contractados, mediante os auxílios do governo (BRASIL. Relatório de 1856, p. 23).

A inserção do Brasil no desenvolvimento do sistema capitalista, cujo sentido de colonização seria erguido pelo capitalismo comercial, vinculou-se a pequenas variantes, que se resumiam a ajustamentos ao tipo de produção. Vê-se, portanto, a evolução do sistema econômico brasileiro em sua singularidade: no interior do contexto internacional do modo de produção capitalista, porém em diferente estágio de desenvolvimento.

Logo, considerar as circunstâncias históricas singulares ao Brasil é um bom começo para entender os tortuosos caminhos seguidos pelos pensadores liberais. Por celebrar, entre outros direitos individuais, a liberdade de o trabalhador vender sua força de trabalho no mercado, o liberalismo já nasceu cerceado no Brasil, pois este, mesmo após a Independência, preservou a escravidão negra. Isso não só negava o exercício desse direito fundamental, mas era um indicador que denotava, também, ser a jovem nação um terreno impróprio à disseminação da doutrina liberal em toda a sua pureza (ALVES, 2010, p. 39).

Eric Hobsbawm (1988) alerta para a complexidade em se estabelecer um cotejamento entre as partes do mundo mais avançadas e as menos avançadas, e daí se tratar de um exercício de grande dificuldade e resultados questionáveis. O autor se refere ao problema de tomarmos classificações, por natureza estáticas e simples, para a análise de relações reais dinâmicas e complexas. Observa que “Com algumas exceções marginais e cada vez menos importantes todos os países, mesmo os até então mais isolados, estavam, ao menos

periféricamente, presos pelos tentáculos dessa transformação mundial” (HOBSBAWM, 1988, p.45).

Segundo o autor, muitos estudiosos, apesar do esforço em apreender e formular essas mudanças universais, não atingem plenamente esse objetivo de síntese, pois as mudanças, em cada lugar, se configuram de forma singular e caracterizam-se em complexidade aos padrões e interações com a tendência universal.

Então, o fator maior do século XIX é a criação de uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido (HOBSBAWM, 1988, p. 95).

Alves (2009) avalia que essa questão leva o pesquisador a um problema no estudo do século XIX. Como o Brasil não atingiu as formas mais desenvolvidas do capitalismo, construiu o seu sistema nacional de ensino a partir das ideias e experiências das nações nas quais as relações burguesas do modo de produção eram mais avançadas.

Assim, os estudos sobre a adoção das ideias educacionais burguesas pelo Brasil devem identificar e considerar as mediações estabelecidas entre o singular e o universal. Sob o ponto de vista teórico-metodológico, para o estudo da inserção da *gymnastica* no plano educacional, consideram-se as relações sociais do modo de produção em seu estágio e desenvolvimento alcançados no Brasil Imperial, incluindo as suas necessidades e as ações dos homens em sua atividade produtiva.

#### **4.2 As relações sociais de produção e os limites educacionais**

Saviani (1995), em *Pedagogia histórico-crítica*, enuncia a educação como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 17). A educação, em sua acepção mais ampla, pode ser compreendida como o processo pelo qual as sociedades transmitem às gerações futuras seus princípios e ideais, costumes, conhecimentos, práticas, objetivando dar continuidade e desenvolvimento sociais. Assim, a educação de uma sociedade está relacionada à sua vida social e implica a sua formação histórica e cultural, a organização social e política, as relações e condições de produção.

Para a sua investigação, é fundamental que se observe a educação inserida no contexto social, que lhe dá origem e significado. Por isso, o estudo da Educação brasileira deve ser ponderado no interior da própria formação social e política: Colônia, Império e República. De

forma particular, aqui, no Segundo Reinado, no trabalho fundado na escravidão e no latifúndio.

Para uma melhor conceituação da escola moderna, é preciso distingui-la do sentido social e econômico dado pelas sociedades europeias feudais à alfabetização, uma vez que essa não era uma de suas preocupações, nem mesmo das nações de economia mais avançada. As primeiras escolas foram estabelecidas com propósitos práticos, pelas corporações europeias. Ler e escrever eram ofícios não generalizados, assim como saber o latim era uma exigência para o exercício de funções próprias do clero e dos diplomatas. Só a partir da Reforma religiosa a leitura se tornou um bem comum, ainda que de fundo religioso. A criação da imprensa e a tradução da Bíblia na língua nacional, aliadas a uma ascensão da burguesia e das ideias antropocêntricas, emprestariam as condições básicas para a sua popularização.

O sentido da expressão *instrução pública*<sup>61</sup>, adotada pelas nações modernas, assumiu um sentido político inspirado no ideário da Revolução Francesa. A organização europeia dos Estados políticos de *base nacional*, frente às invasões imperialistas de Napoleão, surgiu como uma reação do Estado e não necessariamente popular. Fichte<sup>62</sup>, por exemplo, desenvolveu, na antiga Prússia, um movimento educativo cuja origem atendeu ao sentimento nacionalista alemão<sup>63</sup>.

A reforma de Pombal, em 1772, reestruturou a organização social e política da educação de Portugal, inclusive na colônia brasileira e revelou ser uma tentativa avançada, mas sem a devida estrutura para sua efetivação. A expulsão da Companhia de Jesus em 1759 e a elaboração por Pombal de um plano de organização pedagógica na tentativa de reformar o ensino mediante o emprego de novos métodos pedagógicos resultaram na criação de novas escolas, como o *Colégio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa*. As escolas da Companhia de Jesus tinham por finalidade servir aos interesses da fé. Pombal objetivava atender aos interesses do Estado.

---

<sup>61</sup> Conforme Saviani (2008) “[...] nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública. Por isso as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em conseqüência, às normas comuns que lhe são próprias.” (p. 215).

<sup>62</sup> Johann Gottlieb Fichte (1762/1814), discípulo de Kant. Na guerra da França contra a Prússia, participou da resistência nacional. Tendo se estabelecido na universidade de Berlim, aí pronunciou dois “Discursos à Nação Alemã” (1806) procurando incitar os alemães contra Napoleão que humilhara e vencera a Alemanha.

<sup>63</sup> A essa proposta nacionalista Friedrich Ludwig Jahn (1779/1852), pelo entendimento da educação como meio de salvamento da nacionalidade alemã, defendia uma educação popular, nacional, promovida pelo Estado. Procurava preparar os jovens para a dura e árdua vida militar. Tinha a educação física não mais como um privilégio de uma classe, mas de todo o povo. Em 1813 (*Guerra da Libertação*), JAHN e vários praticantes dos *turneres* uniram-se às forças armadas que lutavam contra Napoleão. Após a expulsão dos franceses, o *Turnen* teve grande expansão e JAHN, com o êxito do seu propósito educacional para a Alemanha, tornou-se um herói nacional.

O debate político que se estabeleceu no Brasil a partir da Proclamação da Independência foi seguido por uma discussão educacional e cultural durante todo o período imperial do século XIX. Desse debate desencadearam-se propostas pedagógicas e educacionais que tentavam adequar a jovem Nação à modernidade, isto é, a um projeto de civilidade burguesa. Contraditoriamente, o modo de produção assentava-se sobre o trabalho escravo. Não obstante isso, desde 1822 já havia uma proposição pela escola pública, laica e gratuita.

A Constituição outorgada por D. Pedro I em 1824 constituiu-se em um marco da hegemonia do partido liberal. O texto da Constituição teve inspiração na constituição liberal do Cádiz<sup>64</sup> e do constitucionalismo francês. A educação pública é referida como um direito do cidadão, ainda que de difícil atendimento pelo Estado: “[...] direito do cidadão à gratuidade da instrução primária” (Inciso 32 do art. 179). Fica evidente, dadas as condições materiais e financeiras disponibilizadas para a sua efetivação, que as propostas educacionais extrapolaram as condições existentes naquele tempo. Efetivamente, a Constituinte buscou conciliar a relativa liberdade existente, limitando proposições universalizantes e mantendo a estrutura escravista de produção.

A organização educacional no Império Brasileiro teve a sua organização pela Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que estabelecia responsabilidades para as províncias:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Entretanto, essa lei não foi efetivada. Os avanços liberais e democráticos ocorridos com a Abdicação de D. Pedro I em 7 de abril de 1831 foram limitados pelo poder político dos proprietários rurais. A economia desenvolvida nos anos 1830, baseada em um surto de desenvolvimento provocada pela produção do café, favoreceu o comércio da importação, dominado por estrangeiros, em detrimento do pequeno comércio e artesanato da Corte Imperial. Além disso, a Reforma Constitucional dificultou ainda mais a constituição educacional num sistema de ensino público, com diretrizes comuns.

---

<sup>64</sup> A Constituição de Cádiz, além de ter sido a primeira, foi fundamental na história da Espanha. Foi inspirada na Constituição francesa de 1791, mas avançando com a introdução do sufrágio universal e a garantia ampla dos direitos, sendo uma referência fundamental para o liberalismo posterior.

Em 12 de agosto de 1834 foi promulgada a Lei nº 16, conhecida como Ato Adicional à Constituição. Paradigma para a compreensão do que ocorreu posteriormente na educação brasileira, foi estabelecida a descentralização do ensino, cabendo às assembleias provinciais regularem a instrução primária e secundária.

Art. 10 – Compete às mesmas Assembleias legislativas [legislar]:

(...)

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

O Ato Adicional à Constituição do Império delegou às Províncias a responsabilidade sobre o ensino primário, desobrigando o Estado Nacional de sua atenção, ainda que elas não tivessem condições técnicas e financeiras para o seu atendimento.

Reivindicar uma escola universalizada significava conferir legitimidade ao governo, pois, ao proporcionar uma base educacional e uma formação teórica, conferia igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de talentos. Entretanto, a Escola – como instituição do Estado imperial – jamais atingiu esse grau revolucionário e de justiça social da República Francesa, de bem comum.

A ascensão dos Conservadores ao poder em 1838 marcou a construção do Estado brasileiro. A ascensão da classe senhorial ao poder, e de sua ideologia, refletiu em determinadas práticas sociais e, inclusive, no papel da escravidão.

#### 4.2.1 Relações sociais de produção

Houve dificuldade na adoção de modelos de desenvolvimento econômico capazes de responder à complexidade dos eixos em que se constituiu o capitalismo no Brasil. Assim, na tentativa de identificação de modos de produção, não devemos nos apoiar num modelo de desenvolvimento – como exemplo, o da Inglaterra – pois isso resultaria em uma concepção abstrata do processo de constituição do capitalismo. Por outro lado, também não podemos adotar uma visão na qual privilegiamos as partes, em detrimento do todo, isto é, centrada no historicismo.

Comprendemos, então, a impossibilidade de classificar e/ou padronizar determinações gerais explicativas de diferentes processos de constituição do capitalismo, visto que isso constituiria em uma abstração. Julgamos que a aproximação ao movimento geral em que se processou o capitalismo é entendida à medida que identificamos determinações gerais comuns, entre a singularidade das relações sociais do trabalho no Império brasileiro

(diferentes processos de constituição do capitalismo) e o movimento universal no qual se desenvolveu o modo de produção capitalista. Portanto, há sucessivas aproximações dos processos sociais concretos, tendo em conta as suas determinações históricas.

A Revolução Industrial desencadeada na Inglaterra, na Suécia e em outros países, possibilitou a consolidação plena da classe capitalista, modificando as relações de produção e, por isso, as sociais. A burguesia e o proletariado assumiram interesses antagônicos.

A expansão do capital e a necessidade de lucros constantes exigiram também a expansão de seus mercados. Apesar de a escravidão ter sido extinta em 1834 nas colônias inglesas, no Brasil ela continuou como um comércio lucrativo e em franca expansão. Entretanto, a escravidão impunha uma restrição para o livre comércio e a expansão de mercadorias, razão pela qual os países – em atendimento à sua necessidade de expansão – se posicionaram contra o tráfico negreiro.

Esse processo de reordenamento tinha sua base em dois pontos fundamentais: o da modernização e o da civilização.

A exigência de modernização dos métodos produtivos, a ser alcançada pela substituição do trabalho escravo pelo assalariado e do emprego da maquinaria, constituiu-se em fatores que demarcaram a adequação da educação à nova ordem mundial. Na elaboração de propostas que fossem ao encontro da transformação de toda a sociedade, o Brasil procurou estabelecer sua base projetando-se sob o modelo das nações mais avançadas no processo histórico de consolidação do modo de produção capitalista. Muitas dessas propostas revelar-se-iam utópicas, por lhes faltar a base material para a sua concretização, uma vez que lhes faltava uma correspondência europeia entre a natureza técnica do trabalho, as relações de propriedade, a forma de exploração econômica e a relação social, adequadas ao modo de produção estabelecido no Brasil.

Com o fim do tráfico de escravos em 1850, ainda que a escravidão perdurasse até 1888, iniciaram-se mudanças de ordem socioeconômica e política que influenciaram o desenvolvimento educacional no Império. A lavoura de café e o capital até então empregado no tráfico promoveram uma circulação maior de capital no país, conferindo às regiões Sul e Sudeste a condição de polo econômico e político. Essa centralização econômica beneficiou o desenvolvimento de várias propostas educacionais e culturais, de forma que as demais regiões, mais pobres, se submeteram aos interesses da Coroa. Esse fator, em parte, explica a primazia do município do Rio de Janeiro, como sede da Corte, nas propostas e tentativas de implementar reformas modernizadoras do campo educacional.

Contudo, o processo de industrialização do Brasil no Segundo Reinado, em relação à Europa, foi de pouca expressão. Freyre (2008), ao tomar como referência a obra de Carvalho, publicada em 1858, assevera que:

Os interesses manufatureiros concentravam-se no Rio de Janeiro, isto é, na Corte ou na Capital do Império em torno dela. Das setenta e duas fábricas existentes então no Brasil, para manufatura de chapéus, velas, sabão, cerveja, cigarros e tecidos de algodão, cinquenta e duas estavam localizadas na Província do Rio de Janeiro. As restantes distribuíam-se da seguinte maneira: na Bahia, dez; em Pernambuco, quatro apenas; no Maranhão, duas; e outras poucas espalhadas pelas províncias de São Paulo, de Minas Gerais, do Paraná e de São Pedro, isto é, do Rio Grande do Sul. (p. 73).

Nesse contexto, a bandeira de luta pela edificação do Estado Moderno, de que a educação era alicerce do desenvolvimento industrial de uma nação, defendida pela burguesia industrial inglesa e de outros países europeus industrializados, era obstaculizada no Brasil pelo seu grau de progresso. Apesar de segmentos intelectuais brasileiros aderirem plenamente a esse ideário, e mesmo da existência de um pequeno grupo industrial, eles não constituíam força suficiente para obter respaldo econômico da classe dominante, estreitamente vinculada à economia agrária (trabalho escravo), com interesses diversos da proposta industrial (trabalho livre).

Além disso, “[...] as ações concernentes às necessidades educacionais continuaram com um caráter de privilégio, que não representavam as necessidades da realidade do país” (ZOTTI, 2004, p. 49). As ações voltadas ao ensino primário e secundário se restringiram ao Município Neutro da Corte e, em âmbito nacional, ao ensino superior. Refletiam o interesse econômico, político e social dos grupos dominantes, que conduziram as reformas.

Configurou-se uma escola com ênfase num conteúdo humanístico e literário não comprometido com a formação para o trabalho *mecânico*. Da mesma forma, como veremos, a despeito da propalada importância da educação física, seja como ação higiênica ou de formação moral, ela não teve alcance na sociedade em geral e, de forma limitada, aos alunos do Imperial *Collegio* de Pedro II, como se expressa pela carga horária atribuída, a sua prática, e outros componentes.

Ao final do século XIX, dois grupos políticos – Conservadores e Liberais – disputavam o poder e debatiam as transformações necessárias para a superação da sociedade escravista, com a qual o Brasil constituía o trabalho. Era preciso reorganizar o mundo do trabalho e suprir o mercado de trabalho, para dar conta da produção agrária exportadora. O grupo conservador era avesso às mudanças que alterassem o *status quo*, ao passo que o grupo progressista via com grande simpatia as novas ideias. O debate conflituoso entre os dois

grupos tinha por questão central a utilização do trabalho escravo, no qual se assentavam as relações sociais e econômicas do Brasil Imperial.

Paradoxalmente, o Brasil se apoiava no trabalho escravo, enquanto as nações desenvolvidas e em processo de industrialização tinham como dinamizador da produção o trabalho livre. As discussões sobre o emprego da força de trabalho passaram a ocupar lugar de destaque na Corte. Contudo, buscou-se preservar os *direitos* dos proprietários de escravos.

As propostas colocadas em prática caracterizaram-se pela constituição de dois grupos de trabalhadores livres: um, na região sudeste, com trabalhadores agrícolas europeus imigrantes, cuja experiência viesse a contribuir para a constituição de uma força de trabalho de brasileiros, para formar a base de construção da nova nação *civilizada*; outro, em Minas Gerais, basicamente com brasileiros pobres que se empregavam nas lavouras. Entretanto, com a finalidade de reorganização do trabalho livre, foram adotadas algumas medidas que os adaptassem ao trabalho regular e disciplinado. Cabia retomar o sentido dado ao trabalho, por Locke, de cidadania vinculada ao ato de trabalhar, ainda que mascarando a divisão social do trabalho e o processo de acumulação de riqueza.

Conforme Marx e Engels (1987a, p. 577), “[...] a indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado”. No caso brasileiro, trata-se de substituir o trabalho escravo e seus resquícios, pelo trabalho livre.

Como foi mencionado, enquanto na Europa a sociedade capitalista se consolidou no século XIX, o Brasil manteve em sua base econômica uma estrutura colonial. Como país em constituição, com uma produção fabril incipiente, serviu como mercado explorado por países industrializados, como a Inglaterra. Na última década do Império, ocorreu um considerável surto de industrialização, com a aplicação de capitais oriundos da comercialização do café.

Essa condição histórica é que exerceu uma influência determinante no nosso tipo de educação. Na Europa, a produção industrial evoluiu plenamente (1850), acompanhada pelo desenvolvimento da ciência e da técnica adequada à incorporação de tecnologia na produção capitalista, para o aumento da produtividade do trabalhador. Suas escolas empregaram a pedagogia educacional com a finalidade de integrar os trabalhadores e os dirigentes político-administrativos ao modelo político-econômico consolidado e torná-los socialmente produtivos, atendendo, assim, aos seus valores sociais e à produtividade.

Conforme Hobsbawm (1977, p. 17):

Foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar

tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim baseada, e portanto repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência elevou-os a tal posição, deveria – assim se acreditava – não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de recente felicidade, oportunidade humana e razão, de avanço das ciências e das artes, numa palavra, um mundo de contínuo e acelerado progresso material e moral. [...] As instituições do mundo, ou mais precisamente daquelas partes do mundo ainda não desembaraçadas da tirania das tradições e superstições, ou do fato infeliz de não possuírem pele branca (preferivelmente originária da Europa Central ou do Norte), gradualmente se aproximariam do modelo internacional de uma "nação-estado" definida territorialmente, com uma constituição garantindo a propriedade e os direitos civis, assembleias representativas e governos eleitos responsáveis por elas.

Essa sociedade, industrializada teve na ciência a sua força produtiva e na escola, o local privilegiado de instrução, não só da aristocracia e da burguesia, mas inclusive na instrumentalização do trabalhador ao final do século XIX<sup>65</sup>. Por isso, agora, a educação primária seria universalizada e tornada obrigatória, gratuita e laica, na maioria dos países europeus. O Ensino Secundário, voltado ao atendimento da aristocracia e da burguesia, destinava-se ao preparo para o ingresso nos Cursos Superiores, com estudos direcionados à cultura literária e desvinculados do trabalho, um ensino propedêutico.

Com as revoluções liberais europeias, a burguesia assumiu o poder político e, sob uma concepção racionalista e de modernização, desenvolveu ações com o intuito de dotar o Estado de instrumentos que promovessem a prosperidade da nação. Entre esses elementos figurou a educação dos cidadãos.

Sob o ponto de vista ideológico, o Brasil compartilhou, ainda que de forma pragmática, desses princípios liberais. O Imperial *Collegio* de Pedro II, por exemplo, abraçou parcialmente as exigências progressistas burguesas. Nas oito séries do plano de estudos, disposto no Regulamento n. 8 de 1838<sup>66</sup>, predominaram os estudos literários sobre as ciências,

---

<sup>65</sup> Não apenas na Europa, mas na América Latina (Argentina, Chile e Uruguai), “[...] tendo organizado os seus sistemas nacionais de ensino a partir do final do século XIX, lograram universalizar o ensino elementar e, com isso, erradicar o analfabetismo. O Brasil não fez isso. Após uma tentativa fracassada por ocasião da Constituinte de 1823 e, depois, com a lei das escolas de primeiras letras de 1827, relegou-se a educação básica durante todo o Império e ao longo da Primeira República às Províncias e, depois, aos Estados federados, desobrigando-se desse dever o Estado Nacional. Foi somente após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário” (SAVIANI, 2001).

<sup>66</sup> O Regulamento de 31 de janeiro de 1838, executado pelo ministro Vasconcellos, dizia: “O aluno que houver feito os estudos declarados nestes estatutos, obterá o diploma de bacharel em letras quando em todas as matérias ensinadas for aprovado. O bacharel em letras não será obrigado a fazer exames de preparatórios para entrar nas Academias do Império, bastando apresentação do seu diploma. Esta determinação fica dependendo de aprovação do Poder Legislativo” (BRASIL, 1838). Segundo Haidar, previa “o Regulamento, a concessão do diploma de bacharel em letras, título que garantiria a matrícula nas Academias do Império independentemente da prestação dos exames de preparatórios. Tal concessão, pendente de aprovação do legislativo seria posteriormente reconhecida através do Decreto nº 296 de 30 de setembro de 1843.” (1972, p. 101).

a história e as línguas modernas, numa tendência universalista e enciclopédica que marcou os estudos secundários. A possibilidade legal de sua conclusão em até quatro anos, a concessão de diploma de bacharel em Letras, o que possibilitava o ingresso nas Academias do Império, indica os objetivos dessa fração da classe dominante, que buscava essencialmente o ingresso nos cursos superiores e aí a preparação para o exercício de cargos públicos, bem como atividades comerciais e industriais.

A introdução de estudos como as ciências, a geografia e a história natural, porém, não tiveram o mesmo significado das escolas europeias, onde o processo de industrialização estava numa fase mais avançada. No Brasil, seu objetivo foi aprimorar a formação da classe dominante, mais com o sentido de ilustrar do que propriamente fornecer um saber científico e técnico aplicado ao seu trabalho.

Nesse aspecto, a Escola Secundária do Brasil se assemelhou aos Liceus franceses, pós-1830, de educação humanista, também propedêutica, com o predomínio do ensino das letras clássicas e das línguas modernas, além de ciências e história. Buscou o *esmeramento* dos educandos, como se observa no Plano de Estudos do Imperial *Collegio* de Pedro II, criado em 1838, correspondente ao seu currículo inicial.

Conforme Andrade (1999, p. 15):

O pensamento ilustrado-moderado luso-brasileiro, desde o século XVIII, se manifesta nas lutas pelo liberalismo político e econômico e nos projetos culturais de valorização do saber, em cujo campo, considerado como alavanca para o progresso, os aspectos culturais tradicionais eram correlacionados aos novos padrões sociais do enciclopedismo e do bacharelismo, assentados no conservadorismo dos projetos políticos. [...] Os critérios do saber erudito, enciclopédico e bacharelesco, que configuram o perfil do Imperial Colégio de Pedro II, refletem o sistema de valores ecléticos de renovação cultural da sociedade da época: tradicionalismo ilustrado e progressismo teórico.

Como verificamos no capítulo anterior, o ideal revolucionário do ensino elementar só foi retomado em 1830, no entanto, por meio do liberalismo conservador e com o objetivo de formação *socialmente útil* e não como instrumento de emancipação dos cidadãos. O Ensino Secundário, igualmente, utilizou-se do saber clássico direcionado ao ingresso no ensino superior e para assumirem posições de dirigentes no Estado. Adotaram-se disciplinas ligadas às ciências, de forma complementar a formação ensejada, e não necessariamente aplicadas ao desenvolvimento tecnológico.

A industrialização e o desenvolvimento francês foram resultantes de um longo processo de transformação de técnicas e de estruturas econômicas. A França foi reconhecida internacionalmente como um país industrializado em 1855. Foi também na Inglaterra que os

grandes avanços científicos e tecnológicos aconteceram e filósofos e pensadores da nova educação apresentaram suas propostas liberais.

Com grande influência na proposição da escola moderna, o filósofo inglês Herbert Spencer (1881), por exemplo, defendeu o ensino da ciência e salientou a formação do caráter como um dos principais objetivos da escola moderna, preocupado com a formação dos homens de negócios por meio de conhecimentos úteis, conhecimentos esses que eram secundarizados pelo ensino das humanidades, aos quais se julgava dar maior prestígio. Em sua obra *Da Educação: Intellectual, Moral e Physica*, Spencer ampliou o programa escolar sob o princípio da educação integral, com a formação física, intelectual e moral. Esses princípios se coadunam com as aspirações e necessidades da sociedade moderna. Nessa concepção, ainda que não se realize na sociedade capitalista, em que a ciência se apresenta como um conhecimento útil ao trabalho, na arte e na vida diária, espírito e corpo estão unificados.

#### 4.2.2 Civilidade e Educação

A proposta de inclusão da *gymnastica* no currículo do Imperial *Collegio* de Pedro II revela uma perspectiva modernista das escolas europeias. Esse princípio – o da educação integral formada pela tríade educação física, intelectual e moral – é um dos fundamentos da educação da sociedade moderna. Spencer, propugnador da educação integral, distinguiu a ciência como o conhecimento mais relevante, seja pela sua aplicação útil no trabalho, na arte ou na vida diária. Tinha na ciência a expressão do progresso e da sociedade, dita civilizada, do século XIX.

O corpo e o espírito são indissociáveis. Uma vez que a educação física seguia as leis da natureza, a ciência era tida como meio eficaz para a disciplina moral e intelectual.

Por todo o século XIX circularam ideias e modelos dos países *civilizados* tratando dos mais diversos temas sobre a escolarização: métodos de ensino, programas com a inclusão de novas disciplinas, manuais didáticos, arquitetura e localização das escolas. No ensino primário, particularmente, houve uma preocupação com a educação das massas para se alcançar o desenvolvimento e a modernização, destacando-se a introdução das disciplinas de ciências, desenho e *gymnastica*.

Portanto, em meio a esses debates configurou-se o currículo do Ensino Secundário europeu, que se propôs à substituição de uma cultura literária (clássico-literária) pela cultura científica, referenciada ao progresso científico e ao caráter nacional, com a adoção da língua e literatura do país, história e geografia. Ainda que continuasse a haver um caráter distintivo de

classe no ensino secundário, não se deixou de constituir num aprofundamento dos estudos em ciências e letras. Foi aí, também, que a *gymnastica* assumiu uma função educativa, de formação do cidadão.

No caso do Brasil, Alencastro (1987) discute a marginalização da população e o autoritarismo político da classe dominante brasileira, a qual inculca o ideário de civilidade europeia e da própria existência do Brasil como nação:

No espírito das classes dominantes, essas clivagens culturais justificavam a recusa dos direitos de cidadania às camadas da população dessocializadas em virtude da organização do trabalho. Até recentemente a proibição do voto dos analfabetos ilustrava essa recusa à cidadania.

Assim se consolidava a ideologia "civilizadora", difundida entre os altos funcionários do Estado, que atribuía às classes dominantes a tarefa histórica de "civilizar" a população brasileira (p.70).

O conceito de civilidade representou a construção da própria ideia de Brasil, incumbência que não coube só à escola. Contudo, na escola do século XIX, a *gymnastica* foi adotada como uma prática de civilidade, de controle sobre o corpo e de superação das fraquezas que os nativos portavam: deixar-se dominar pelos prazeres do corpo, não se submeter às regras repressoras. Portanto, a educação do corpo, sob a forma da *gymnastica* moderna, se ligava ao ideário burguês de formação moral e cívica.

A *boa sociedade* imperial seria aquela classe que, imbuída desses novos preceitos, lideraria as transformações civilizatórias na nova nação brasileira. Portanto, foi principalmente a Escola, e aqui o Imperial *Collegio* de Pedro II, que ocupou lugar privilegiado na possibilidade de *inventar* o Brasil<sup>67</sup>.

Silvio Romero (1897), tece sua crítica a essa tentativa de apenas copiar a cultura europeia, sem que se fizesse uma efetiva adesão ao ideário burguês:

Com o primeiro imperador e com a regência, a pequena fresta aberta no muro de nosso isolamento por D. João VI alargou-se, e começámos a copiar o romantismo político e litterário dos franceses. Macaqueamos a carta de 1814, transplantamos para cá as fantasias de Benjamin Constant, arremedamos o parlamentarismo e a política constitucional [...]. O segundo reinado, com sua política vacillante, incerta, incapaz, durante cinquenta annos, escancarou todas as portas, e fel-o tumultuariamente, sem descrimem, sem critério. A imitação, a macaqueação de tudo, modas, costumes, leis, codigos, versos, dramas, romances, foi a regra geral. [...] E eis porque, como cópia, como arremedo, como pastiches para inglez vêr, não há povo que tenha melhor constituição no papel, (...) tudo melhor... no papel. A realidade é horrível! (p. 122-24).

<sup>67</sup> “‘Invenção do Brasil’ constituía-se num projeto político que demandava a construção da ideia de unidade nacional, a conformação de um território e de um povo, forjando um passado comum, sob a direção das classes senhoriais e das elites intelectuais e políticas. Nesse sentido, é que podemos compreender o incentivo às instituições culturais e científicas, tais como [...] o Imperial Colégio de Pedro II.” (GONDRA, J. G.; SCHUELER, 2008, p. 29).

A absorção desse lastro civilizatório europeu no Brasil dava à classe dominante um caráter distintivo, conferindo-lhe prestígio e autoridade para assumir essa *missão* inovadora e educacional junto aos filhos da *boa sociedade*. Nesse processo, era desconsiderada quase toda a população, pobre e analfabeta.

Porém, apesar da ênfase no ensino, houve também uma limitação física para atingir seus objetivos, pela quantidade de instituições educacionais oficiais criadas, acompanhada pelo pouco investimento econômico. Conforme Chaia (1965, p. 129-31):

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1849 e 1888, a média anual de recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária.

Além da questão econômica, Saviani (2006) aponta outro fator que obstaculizou o sistema nacional: a resistência às ideias de modernização da sociedade.

Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX três mentalidades pedagógicas se delinearam com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, da cultura e da educação (BARROS, 1959, pp.21-36). Nesse contexto, era de se esperar que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno, empenhados na modernização da sociedade brasileira, viessem a formular as condições e prover os meios para a realização da ideia de sistema nacional de educação. No entanto, a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa "desoficialização" do ensino, acabou por se converter em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção se comportou a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo.(p. 13).

A economia do Império estava assentada na escravidão e no latifúndio e o tipo de cultura era de uma sociedade agrária. Nessa sociedade, a ciência não lhe tinha serventia de ordem imediata, prática. Para a produção de riqueza, ou mesmo para o trabalho, a escola ainda não era objetivamente necessária. Interessava, sim, a preparação de um corpo burocrático que desse atendimento às instâncias administrativas da Corte. Além disso, as escolas assumiram, em grande parte, a função de espaço de conformação de condutas e de formação de um homem *civilizado* conforme os moldes da sociedade europeia.

Essa busca de europeização refletiu não só nos trajes e na arquitetura, mas, principalmente, nos costumes. O Rio de Janeiro, como Corte do Segundo Reinado, era a sede privilegiada de difusão dos novos hábitos *civilizatórios*.

Conforme Agassiz e Agassiz (1938, p. 589-91)<sup>68</sup>:

Nenhum país tem mais oradores nem melhores programas: a prática, entretanto, falta completamente. [...]

Se algum dia as faculdades morais e intelectuais do povo brasileiro se puserem em harmonia com a maravilhosa beleza e as riquezas imensas que o país recebeu da natureza, não haverá outro país mais feliz sobre a terra. No presente há, porém, vários obstáculos ao seu progresso; obstáculos que atuam sobre o seu povo como uma enfermidade moral. Existe aí a escravidão. Verdade é que se aproxima já do fim; que recebeu o seu golpe mortal; mas a morte natural da escravidão, ainda, assim, é uma doença lenta que consome e destrói o corpo que ela ataca [...]

Ainda hoje, após meio século de independência, o progresso intelectual se manifesta no Império sul americano como uma tendência, como um desejo, por assim dizer, donde nasce no público um certo movimento para a frente; não é ainda um fato. Quando a vida intelectual de um povo está em pleno desenvolvimento, ela se afirma materialmente por instituições de ensino largas e variadas, disseminadas por todo o país; ora, este não é ainda o caso do Brasil; os seus estabelecimentos desse gênero são coisa local e restrita.

Agassiz certamente sabia do que estava falando, pois conheceu *in loco* o Imperial Collegio de Pedro II, quando aí proferiu as “Conversações científicas sobre o Amazonas” feitas na sala do Externato do Collegio<sup>69</sup>.

A citação anterior, de Agassiz, remete à semelhante constatação por Marx & Engels, na *Ideologia Alemã* (1982b, p. 36-7):

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercambio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercambio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc. \*\*, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas.

A inserção do Brasil ao grupo das *nações civilizadas*, aos países desenvolvidos, foi um propósito posto por todo o Segundo Reinado, mas essa modernização não pôde ser alcançada por projetos particulares. Ela respondeu ao ajuste das condições econômicas e sociais

<sup>68</sup> Relato de viagem ao Brasil em 1865-1866 pelo naturalista suíço Luis Agassiz e sua esposa Elizabeth Cary Agassiz, publicado em 1869. AGASSIZ, L. e AGASSIZ, E.C. **Viagem ao Brasil**: 1856-1866.

<sup>69</sup> AGASSIZ . **Conversações científicas sobre o Amazonas** feitas na Sala do Externato do Collegio. Redigidas e publicadas por Felix Vogeli. Rio de Janeiro: J. Villeneuve & C., 1866. In-4º de 71 pp. Biblioteca Nacional. (11318).

Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_obrasgerais/drg583139.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasgerais/drg583139.pdf) Acesso em: 01 mai 2012.

brasileiras às bases de desenvolvimento do capitalismo daquelas nações, como uma premência social de expansão do próprio capital.

#### 4.3 Aproximações aos ideais burgueses na Escola brasileira e a *gymnastica*

O que se observa, *a priori*, é que a partir de 1822, com a condição de Nação, o Brasil conquistou uma relativa autonomia política e econômica. Para consolidar-se, se fez imprescindível uma organização educacional, ainda que restrita à classe dominante. Em seu atendimento parcial, foram criados diversos liceus provinciais - o Ateneu do Rio Grande do Norte (1825), os Liceus da Bahia e da Paraíba (1836) e o Imperial *Collegio* de Pedro II no Rio de Janeiro (1837) – destinados à formação de filhos da classe dominante. Esse último colégio assumiu a função de servir de padrão de ensino às províncias, tendo a *gymnastica* como uma de suas atividades curriculares.

Conforme Xavier (1980, p. 65), sob o aspecto político, a Independência do Brasil não significou um rompimento dos laços coloniais: "[...] o Brasil não se tornou, com a proclamação de sua independência, uma nação independente econômica e politicamente, mas uma nação econômica e politicamente independente de Portugal". Efetivamente, houve a transferência do poder público ocupado pela monarquia portuguesa aqui instalada e pela burguesia local, oriundas de famílias proprietárias de latifúndios e de escravos, de comerciantes e traficantes de escravos que dominavam o meio político brasileiro durante a primeira metade do século.

Xavier (1980) analisa as funções relacionadas à hierarquia social nesse período, em torno da Independência:

A classe senhorial era dona do poder absoluto; detinha as formas de organização e as formas de expressão, com as quais mantinha sob controle as contradições que gerava. Classe média, pelo seu recrutamento e indefinição na escala social, representava, em regra, os interesses da classe dominante. Os elementos ligados ao trabalho, embora estivessem interessados em transformações radicais, não estavam em condições reivindicar direitos ou mesmo de expressá-los.

[...]

Como a classe dominante exercia ascendência absoluta sobre as demais e controle total da situação, a emancipação política efetivou-se quando as condições externas levaram esse grupo social a interessar-se o suficiente por ela, a ponto de superar as suas divergências internas. (p. 77-8).

A Independência foi um empreendimento da classe dominante; continuamos a ser uma nação assentada numa economia agrária, apoiada no escravismo.

A monarquia e a burguesia fundiária no Brasil reproduziam o *Ancien Regime*<sup>70</sup> ligado ao colonialismo português (1500-1822). A Independência foi um prolongamento dessa estrutura econômica, política e social. Ainda que não conseguisse se soltar das amarras das relações econômicas colonialistas, no campo intelectual vislumbrou-se essa possibilidade.

A adoção pelo Brasil Imperial de modelos culturais europeus, franceses e ingleses, em substituição ao colonialismo português, proporcionava distinção ao segmento social emergente, à medida que o aproximava do “modo de vida” das nações mais *civilizadas*.

Conforme Zotti (2004), quando observamos os discursos e debates efetuados na Assembleia Legislativa e Constituinte de 1823, inspirada na Constituição liberal francesa de 1791 e a proposta de uma política educacional imbuída dos mesmos ideais, e se confronta com o que foi posto em vigor, constata-se uma grande dicotomia entre o dizer e o fazer.

No projeto da Constituição tinha-se em conta um “sistema nacional de educação” que englobava todos os níveis de ensino e a sua aplicação em escolas por todo o território nacional, fundamentado em artigo semelhante ao Art. 250 da Constituição Francesa de 1791: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca; e Universidades nos mais apropriados lugares”.

Entretanto, D. Pedro I, ao dissolver a Constituinte, anulou as resoluções sobre a instrução pública. Ainda que a Constituição efetivada em 1824 contivesse inegáveis avanços, ela não atendeu aos anseios liberais do segmento social com maior instrução. A constituinte outorgada previa que a instrução primária deveria ser gratuita e que deveriam ser criadas as escolas em todas as cidades e vilas com grande número de população.

Quanto à Educação Secundária, dois projetos sobressaíram-se no período:

O de Martim Francisco, que propunha organizar o ensino em três graus, com o ensino secundário direcionado à classe média, pois dela originavam-se os elementos para o comércio, a agricultura e demais artes aplicadas. Excluía-se desse segmento o ensino do latim e do grego, pois de pouca serventia teriam no tipo de atividade econômica reservada a esses alunos.

O outro projeto, de 1826, elaborado por Januário da Cunha Barbosa, recomendava que o Ensino Secundário fosse reduzido para quatro anos (de modo geral, esse nível de ensino era de seis ou sete anos).

Portanto, tratou-se de uma tentativa, idealizada pelos dirigentes governamentais brasileiros, de aproximação do pensamento educacional burguês europeu, uma vez que tinha,

---

<sup>70</sup> Termo utilizado nos debates da Assembleia Constituinte francesa, na Revolução de 1789, com a finalidade de caracterizar as instituições e as relações sociais que se pretendiam extinguir.

em sua fundamentação, uma preocupação com o corpo, entendido como elemento constituinte e inseparável da vida desse novo homem em construção. O indivíduo, com o seu esforço, se apropriava da natureza e a transformava por intermédio do trabalho (seu ou de outrem).

O corpo, tanto na relação empírica e de apropriação do conhecimento sobre a natureza e a sua transformação, quanto na sua própria existência, dependia de cuidados especiais. Cuidados na vestimenta, nutricionais e com sua otimização (força, resistência, etc.), pela utilização de exercícios cuidadosamente planejados. Aquilo que, no período do Renascimento, havia sido uma preocupação de príncipes (como o de Mântua) com a boa educação de seus filhos, nos séculos seguintes, constituiu-se numa proposta do pensamento educacional liberal. Aqui também se discutiu a necessidade da educação do corpo como um projeto privado, de uma classe, até a sua concepção, como um projeto educacional nacional.

Projetos para o Brasil, de inserção da ex-colônia<sup>71</sup> nas relações burguesas que vinham das nações europeias mais desenvolvidas podiam ser observados. Dolhnikoff (1998) salienta, ao se referir ao projeto de José Bonifácio<sup>72</sup>, a primordialidade de “salvar o país da barbárie” e “concretizar no Brasil o sonho de um país europeu na América” (p. 13). Seu projeto de *civilização* dos índios, transformados em cidadãos brasileiros, tinha por propósito inseri-los, com o seu trabalho, na construção da Nação. Em seu receituário civilizador José Bonifácio dá grande ênfase às ações que conduzam à ocidentalização do corpo indígena, tais como “Introduzir os exercícios ginásticos da luta, saltos, e carreiras; e abolir as danças moles e lascivas. Experimentar depois dos exercícios que fazem suar, o unguir o corpo com óleo à maneira dos gregos e romanos [...]” (ANDRADA E SILVA, 1998, p.134).

Apesar de o projeto indigenista de José Bonifácio nunca ter sido colocado em prática, é importante a sua consideração para ajudar-nos a apreender melhor a política e o conceito educacional, num esforço de civilização de toda a sociedade, num moderno estado nacional.

Xavier (1980) destaca a disparidade entre o discurso e a ação das autoridades. A classe dominante, conforme as conveniências de momento, agregava a sua fala um caráter nacional, liberal e popular:

Isso se refletiu, em especial, no setor da instrução pública. Proclamado como área prioritária pelo governo “autônomo” e “liberal”, na realidade nada representava no jogo político e econômico do momento. Uma classe dirigente se proclamava preocupada com a instrução popular, com a

<sup>71</sup> A origem e o desenvolvimento histórico da Educação Pública no Brasil estão intimamente relacionados às ações reformistas desenvolvidas pelo Marquês de Pombal, ainda no período Colonial, como tentativa de modernização da sociedade sob o pensamento burguês.

<sup>72</sup> José Bonifácio (1763-1838), maçom e mineralogista, influente político do final do séc. XVIII e início do XIX, ministro do Imperador D. Pedro I e adepto da monarquia constitucional. Estudou na Universidade de Coimbra e em Freiburg, depois na Suécia, e morou na França e na Dinamarca.

promoção do homem livre dentro da pátria livre, enquanto arruinava a economia e a finança nacionais em benefício próprio e deixava os prejuízos por conta da pátria e da população. Se a escravidão externa do Brasil à Inglaterra lhe era conveniente, se o sistema de escravidão interno não a escandalizava, se as condições de sobrevivência da população brasileira não lhe diziam respeito, por que a preocuparia a instrução popular? (p. 103).

A atenção com a instrução popular era uma preocupação do Estado liberal, com a formação de *um novo homem para uma nova sociedade*. Havia o discurso, mas não a ação, pois estando a monarquia assentada em relações de economia e políticas diversas da proposta burguesa, em sua forma mais avançada, não poderia promover uma educação de caráter nacional apenas transplantando aquelas escolas. Faltavam-nos o desenvolvimento da base material e as relações sociais do modo de produção alcançados naquelas sociedades. A educação, fundamento precioso da república e do capitalismo industrial, deveria *educar* os cidadãos para o *trabalho livre*, desvinculado das relações *coloniais* e regulado pelo mercado.

O final da escravidão e a libertação das amarras sobre modo de produção capitalista no Brasil foi um processo conflituoso, com grandes resistências, pois isso implicava, por um lado, a fixação das bases materiais de um novo modo de produção e, por outro, o estabelecimento de uma organização político-administrativa, além da própria afirmação ideológica que desse sustentação e legitimidade à nova ordem. Esse processo se consumou com a Proclamação da República, com a visão de que esse foi em essência o regime político com melhores condições para reorganizar, sob a estrutura econômica do capital e do trabalho livre, as relações de dominação/subordinação, e do ordenamento jurídico-institucional aí essencial.

Para Leonel (1994), a preocupação burguesa com o estabelecimento de um sistema nacional de educação foi um processo que se passou em âmbito mundial e que visava a satisfazer uma exigência do Estado burguês de salvaguardar seus princípios. Um caso emblemático dessa premissa foi a França que, com a derrota na Guerra franco-prussiana de 1870, reagiu buscando o estabelecimento de uma escola laica, além de fortalecer o sentimento nacional dos franceses.

Nesse processo, Aléxis de Tocqueville (1987), expoente do pensamento democrata liberal, diferenciou a moral dos homens antigos dos modernos. Superando o regime feudal, o iluminismo não seria suficiente à ampliação do campo científico, que não daria conta da gestação desse novo homem idealizado. Seria indispensável a elaboração de um instrumento laico que incutisse em toda a sociedade os princípios burgueses e a manutenção da nova ordem. Paulatinamente, foram elaboradas leis para estabelecer o novo sistema social e moral.

Alves (2001b) aponta três momentos significativos do ideário burguês sobre a Escola pública. O primeiro, no movimento revolucionário francês, pelos estudos de Condorcet, Diderot e Lepelletier, como um projeto de desenvolvimento social e econômico e não mais como “fruto do ócio da nobreza”. O segundo sustentou-se na vertente econômica, principalmente na expressa por Adam Smith (1966)<sup>73</sup> sobre a educação, de uma forma de correção da sociedade corrupta. Finalmente, o terceiro momento se deu no interior da reforma religiosa, por meio do seu expoente Comenius e de sua obra *Didática Magna*.

Conforme Cambi (1999), na Alemanha, onde o desenvolvimento econômico estava menos avançado, o Iluminismo desencadeou uma revolução cultural apoiada na Revolução Francesa e nos ideais liberais do século XIX, mas estabeleceu uma corrente cultural apoiada no romantismo. Pestalozzi (1744-1827), sob a influência de Rousseau, da educação segundo a natureza, desenvolveu três teorias: 1) educação como um processo que deve seguir a natureza do homem, de ordem moral; 2) de formação espiritual, como unidade do coração, mente e mãos (arte); 3) da observação da natureza como promotora do desenvolvimento intelectual, do método de ensino intuitivo.

Contudo, a realidade brasileira nos anos 30 e 40 do século XIX era bastante diversa da Europa (Inglaterra, França, Alemanha – Confederação Germânica, Suécia e outros). A formação de um Estado nacional, ainda precário, pouco esposava as ideias educacionais liberais. Disponha por método o sistema denominado lancasteriano ou mutualista, ineficiente e inadequado ao ensino brasileiro.

Além disso, o ensino secundário não teve uma uniformidade, variando entre as províncias. Em busca de uma organização do ensino, foram criados liceus provinciais que, efetivamente, se resumiam às aulas avulsas do sistema implantado pelas reformas de Pombal no século XVIII, ministradas num mesmo estabelecimento.

Em 1837 foi fundado, pelo Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Imperial *Collegio* de Pedro II, com o propósito de buscar uma uniformidade no Ensino Secundário. Simulacro dos Liceus franceses, foi considerado escola oficial da Corte e modelo de Ensino Secundário. No Imperial *Collegio* de Pedro II, observamos a instituição oficial da Educação Física nas Escolas brasileiras<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Entretanto, longe de propor uma “escola para todos”, visava-a para seus dirigentes. Na Inglaterra, nação que dominava um quarto do mundo, altamente desenvolvida, com o processo de industrialização mais avançado dentre as outras nações, distinguiu-se a educação intelectual e a formação da força de trabalho.

<sup>74</sup> Conforme Oliveira (1985), a ginástica foi introduzida nas escolas como uma das atividades curriculares, no ano de 1837, no Ginásio Nacional do Rio de Janeiro (Colégio Pedro II) e em 1858 nas Escolas Militares, quando a sua prática foi tornada obrigatória. Mas é o ano de 1851 (Lei nº 630 de 12/09/1851) considerado por Cantarino Filho (1982) como a data oficial da Educação Física Escolar brasileira. Trata-se da Reforma Couto Ferraz.

Os anos 1850 destacaram-se como um período histórico econômico-social de grande significado, no contexto do Estado imperial, com o surgimento das primeiras linhas telegráficas, ferrovia e iniciativas industriais e financeiras.

Abreu (1938, p. 119) expõe que “A década de 50 foi a mais brilhante do Império. Fechou-se o livro miserável do tráfico africano. Ajudou-se a Argentina a libertar-se da tirania de Rosas. Tratou-se de liquidar a onerosa herança sem limites, legada pelas metrópoles peninsulares”. Nesse contexto, o governo imperial afirmou-se com a ajuda de aplicação de capitais ingleses, início da transição do trabalho escravo para o trabalho “livre” assalariado, desenvolvendo-se novas iniciativas comerciais, industriais e financeiras.

Foi no interior desse movimento de investimentos que a Reforma Couto Ferraz (Decreto de 17 de fevereiro de 1854) colocou em execução o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, fixando o quadro de disciplinas, entre as quais a *gymnastica*.

À *gymnastica* a ser ministrada nas escolas foi dada a atribuição de contribuir para a execução desse novo ideário, de adequação da nação brasileira à europeia, na qual o liberalismo representava a própria visão de mundo da burguesia.

Rui Barbosa, ao final do Império (1882), destacou-se como um de seus maiores propugnadores, ao ressaltar a importância do desenvolvimento físico e intelectual concomitante dos educandos. Seu Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, junto à Câmara dos Deputados, não deixou dúvidas sobre a proposta liberal humanista: “Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da espécie”.

A *gymnastica* escolar deve se adequar às condições educativas e não desviar-se de sua função pedagógica, por isso a escolha de exercícios deveria ser entre os mais naturais possíveis e que possibilitassem a sua execução por todos os alunos, e não a formação de artistas. Aqui se criticou o método alemão, pelo emprego de vários aparelhos ginásticos que exigiam movimentos acrobáticos, e se propôs a adoção do método sueco, mais pedagógico.

Apesar de esse processo ter seu núcleo fundamental na Corte do Rio de Janeiro e na Província de São Paulo, a transição capitalista de São Paulo ocorreu sob uma base diferenciada, fundamentada essencialmente em uma estrutura agroexportadora para o mercado internacional – o café – uma atividade capitalista, da qual se obtiveram os pressupostos básicos desenvolvidos que lhe permitiram a acumulação de capital, formação de trabalho livre e de industrialização. Daí, o conceito de progresso e civilização identificados com os interesses do capital emergente apresentarem também uma nova moral sobre o

trabalho, como eixo da mobilidade social, do progresso e da riqueza. O apoio à causa republicana pelos grandes proprietários rurais estava associado aos interesses do capital emergente.

De modo diverso à província de São Paulo, no Rio de Janeiro, sede da máquina do Estado e dos mecanismos decisórios do poder sob o controle da monarquia imperial, foi evidente<sup>75</sup> o conservadorismo e a relutância em adequar-se aos “novos tempos” que se testemunhavam, de forma incisiva, no último quartil do século XIX.

Nessa impossibilidade de adaptação ao avanço do modo de produção capitalista, de um estado escravagista, hierarquizado entre atividades *nobres* e *vulgares*, entre as simplesmente úteis e necessárias à sobrevivência e as autoexpressivas de sua classe social, de privilégios monárquicos e valorização nobiliárquica, as propostas de modernização da nação a partir da Corte Imperial foram feitas em termos da *forma*, e não do *conteúdo*.

Com isso, resta a possibilidade da aparência, de imitação formal de uma proposta de  *europeização*, isto é, de termos como modelos civilizatórios as nações mais desenvolvidas, destacando-se a França.

Conforme Lourenço Filho (1940?), ao final da Monarquia, o Brasil contava com uma população de quase 14 milhões. Entretanto a matrícula geral das escolas primárias era de pouco mais de 250 mil alunos. “Mantinha-se em nível elevado o ensino acadêmico (de medicina, de direito e engenharia) [...]. Todavia, o ensino secundário, tanto quanto o primário, eram insuficientes e mal orientados em relação às necessidades reais do povo” (LOURENÇO FILHO, 1940 [?], p.24-25).

A continuidade desses estudos indaga se a adoção da *gymnastica* guarda singularidades e assume funções diferentes das que motivaram a sua origem europeia, tais como formação cultural identificadora de classe, de “somar” ao discurso de processo de higienização do corpo junto aos espaços públicos.

Procuramos identificar as mediações/relações interpostas entre a introdução da *gymnastica* na escola moderna e as necessidades objetivas das classes sociais, no período, para daí verificar as propostas, os limites e a realidade histórica da Educação Física.

---

<sup>75</sup> “Durante mais de três séculos foi o Brasil governado por prepostos de um governo absoluto. Retalhado a princípio em capitanias, mal divididas e mal determinadas, que foram entregues a alguns aventureiros e áulicos, [...], passou depois ao domínio direto da coroa, que tratou de segregá-lo do mundo e explorá-lo. Num e noutro sistema o índio era considerado uma fera, que devia ser caçada; o negro uma máquina, que se devia estupidificar para produzir; o peão português, o colono, um ente de sangue bastardo, distante do sangue azul, escravo dos fidalgos e de El-Rei, *Nosso Senhor!*... Nestas condições, as populações que se iam formando no país traziam a marca da origem: – a submissão.” (ROMERO, 1888, p. 38).

## 5 FONTES DE INFLUÊNCIA SOBRE A *GYMNASTICA* NO BRASIL IMPERIAL

Buscamos identificar as bases da inserção da *gymnastica* nos planos de estudos do Ensino Secundário do Brasil, como prática educativa. Entendemos que a educação física/*gymnastica* se estrutura sob dois grandes processos, interligados: o primeiro, fundante, é o processo histórico de constituição das sociedades modernas, sobre o qual se desenvolveu o pensamento burguês e se estabeleceram suas relações sociais, como visto nos dois capítulos anteriores; o outro, institucional, da organização dos projetos educativos dos Estados, para atender as exigências sociais e históricas. Além do processo histórico de constituição dos assim denominados *movimentos gymnasticos* desenvolvidos em diversas nações nos séculos XVIII e XIX, visamos a identificar as instituições cujas ações exerceram significativa influência na educação física do século XIX no Brasil.

Sob o ponto de vista histórico, pode-se abordar o Renascimento como o marco da razão científica moderna, quando se estabeleceu a visão antropocêntrica, com a conseqüente valorização do indivíduo e a experiência objetiva como fonte de conhecimento. A Revolução científica, que o seguiu, iniciou a chamada modernidade, uma visão de mundo fundamentada no desenvolvimento da razão antropocêntrica e na evolução da ciência.

Foi no interior das relações sociais desencadeadas na modernidade que surgiu a premência da consideração do movimento corporal humano. Seu estudo, contudo, foi elaborado sob diferentes olhares. A concepção científica na qual a técnica era privilegiada fixava-se em leis cujo objetivo era o desempenho.

A revolução científica no plano político, com a ascensão da burguesia como nova classe dominante, trouxe a aplicação de instrumentos eficazes na investigação e manipulação da natureza. O conhecimento do mundo, tal como o do corpo, era efetuado em analogia ao estudo de uma máquina complexa, composta por engrenagens e peças.

Portanto, os tipos e metodologias da prática da educação física se fundamentam na constituição histórica de uma dada sociedade e é em sua consideração que se estabelece a proposta metodológica de sua prática.

Neste capítulo, resgatamos a força institucional da Corte portuguesa no Brasil, por meio de seu aparato administrativo e cultural. Efetivamos a reflexão historiográfica sobre a influência Militar e da Medicina na constituição e na função dada à *gymnastica*.

### 5.1 A educação física sob a influência da Corte portuguesa

Destinamo-nos a resgatar uma via de influência muito pouco referida pela historiografia. Moveu-nos a certeza de que a nação Brasil teve início em 1822, com a Independência de Portugal, mas os fundamentos de sua origem colonial portuguesa aqui permaneceram. Com efeito, aqui ficou boa parte do seu corpo-dirigente governamental. As Forças Armadas, por exemplo, continuaram compostas por oficiais com formação portuguesa. Portanto, o país herdou uma cultura, uma prática e conhecimentos militares portugueses.

Por essa fonte levantamos indícios da força cultural lusitana sobre a *gymnastica* que foi desenvolvida em sua ex-colônia.

A preocupação com o bem-estar e o cuidado corporal pelos portugueses já era constatado ao final do século XVIII. Médicos e cirurgiões portugueses consideravam o cuidado com o corpo, a educação física, como de grande importância na saúde e na formação geral. Essa preocupação com o desenvolvimento integral dos indivíduos representou uma mudança em relação ao posicionamento anterior, unicamente de preservação da saúde. Médicos e pedagogos passaram a ver a educação física como uma condição fundamental no desenvolvimento humano. Assim, os exercícios físicos extrapolaram a sua função básica de saúde física e adquiriram uma importante função na formação moral.

Foi com as reformas do Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I e baseadas nas obras de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença (*Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, editado em Lisboa em 1734); de Luís Antonio Verney (*o Verdadeiro Método de Estudar*, editado em Valência em 1746); e de Antonio Ribeiro Sanches (2003) (*as Cartas sobre a Educação da Mocidade*, editado em Colônia em 1760), que a instrução prática e teórica recebeu um claro incremento em Portugal.

Precedidas pela expulsão dos jesuítas, as ideias de reforma do ensino fomentaram a criação de uma escola para a preparação dos nobres, o *Collegio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa* (1761-1837). Seu programa de estudos equivalia ao dos liceus, com disciplinas como: Física, Desenho, Arquitetura Civil e Militar, Óptica, Princípios de Astronomia, Línguas, Náutica e Educação Física, entre outras<sup>76</sup>. A obra *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, de Ribeiro Sanches (2003) trouxe uma contribuição fundamental

---

<sup>76</sup> A admissão ao Colégio estava circunscrita a jovens fidalgos, com idade compreendida entre os sete e 13 anos, mediante o pagamento de uma pensão anual. O ensino conferia habilitações para ingresso no ensino universitário. Segundo os Estatutos, no Colégio, eram ministradas as disciplinas Latim, Grego, Retórica, Poética, Lógica, História, Francês, Italiano, Inglês, Matemática, Arquitetura militar e civil, Desenho, Física, Arte de Cavalaria, Esgrima e Dança.

para incorporar as ideias burguesas emergentes no *Collegio Real de Nobres*, pregando a laicização do ensino.

Verney (1950) seguiu o ideário de Locke e realçou o poder da educação, em especial da virtude. Ribeiro Sanches (2003) colocou a educação sob o signo da utilidade pública, no trabalho ou no descanso, em paz ou na guerra. Teve como ideal educacional a formação de um misto de homem de letras e soldado, pois, para ser um bom soldado, não bastaria a valentia. Era preciso que o Estado criasse pessoas com vigor e ambição. Em sua proposta curricular, das 20 lições previstas, os exercícios corporais incluíam cinco lições: dança, esgrima, manejo da espingarda, equitação e nadar (SANCHES, 2003, p. 64). A adoção da maioria dessas propostas marcou a introdução das atividades físicas no currículo de uma instituição portuguesa, o *Collegio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa*, do qual o Brasil recebeu influências, por meio de portugueses ali formados que ocuparam os quadros dirigentes da Colônia brasileira.

A abertura do *Collegio Real de Nobres* assinalou a influência inglesa e francesa de inspiração iluminista, de valorização do conhecimento científico e de secularização da educação. O movimento teve a experiência e a razão como elementos de transformação das forças da natureza e de formação social, na educação e na disciplina que constituíam a formação da nobreza lusitana. Em correspondência com as ideias que representavam o avanço do pensamento burguês, o *Collegio Real* fixou as atividades dos seus alunos e demonstrou uma clara preocupação com a designação de horários que garantissem as atividades físicas.

Portugal, com propósito semelhante ao que Thomas Arnold<sup>77</sup> empregou na Inglaterra, propôs um plano educacional com o intuito de corrigir os vícios da nobreza (entregue ao devaneio e outras atitudes consideradas negativas). Criou um projeto de formação de seus filhos por meio de uma proposta educacional de formação do caráter e melhoria das condições físicas, com a introdução da prática da educação física. A constituição do *Collegio dos Nobres*, como espaço privilegiado, longe das mordomias do ensino individual (familiar),

---

<sup>77</sup> Arnold (1795-1842) implantou um novo conceito de Educação Física, particularmente em 1828, quando assumiu a direção do *Colégio da Cidade de Rugby*, como estratégia educacional frente ao difícil quadro com que se deparou naquela Escola (como de resto, em toda a Inglaterra): completa decadência moral e cívica. Sua inovação consistiu em adotar, ao contrário de um método de rigidez disciplinar, um moderno sistema de autogoverno, instalando em seus alunos uma ampla confiança e autonomia. Essa educação, além de religiosa e intelectual – já tradicional – era acompanhada por uma educação física, de forma muito valorizada, empregando jogos ao ar livre e formação da personalidade dos alunos. Arnold não promoveu uma revolução nos métodos tradicionais para o ensino da educação física: na verdade conciliava os diversos movimentos pedagógico-culturais com as novas exigências e concepções do esportivismo inglês. Por outro lado, ele transportou os ideais do cavaleiro medieval, de formação de um corpo ágil e vigoroso, em função do bem-estar da alma, “[...] aquela física servia ao *gentleman* para formar um bom atleta e aquela moral para realiza-lo como um bom cristão e um bom cidadão” (GRIFI: 1989, p. 254).

adotou, na formação dos filhos da aristocracia e da burguesia, uma concepção que privilegiou a formação científica e técnica, acrescida de uma formação moral, com a finalidade de prepará-los para a nova sociedade em construção.

Conforme Cunha (1986, p. 51-2)):

A criação do Real Colégio dos Nobres foi proposta por Ribeiro Sanches, médico cristão-novo, como um meio de colocar a nobreza, a serviço da burguesia emergente. [...] Sua proposta não foi combater a nobreza, mas de dar-lhe novas funções na direção e na segurança do Estado, conforme os interesses da burguesia.

Apesar da preponderância educacional do *Collegio dos Nobres*<sup>78</sup> sobre os filhos da aristocracia, na composição do oficialato do Exército português e da sua formação física baseada na dança, na equitação e, principalmente, na esgrima, o Colégio não teve a exclusividade na formação militar.

Paralelamente ao ensino dado à nobreza, menciona-se outra instituição, destinada aos marginais da sociedade portuguesa, que propunha a utilização das atividades físicas na formação e regeneração de crianças miseráveis, criada em 1780, a *Casa Pia*. Numa primeira fase, de concepção militar, a educação física teve a influência de mestres europeus, com exercícios de força, destreza, marcha, corrida, de saltos e de trepar, esgrima, tiro e equitação. Muitos dos seus alunos foram integrados como oficiais do Exército português.

Com a vinda da Família Real portuguesa em 1808, vieram os mestres de Artes da dança, equitação e esgrima que atuavam no *Real Collegio dos Nobres* e na *Casa Pia*.

O histórico sobre a gênese da educação física em Portugal revela-nos a dificuldade enfrentada pelos educadores portugueses em desenvolver um programa de *gymnastica* em suas instituições escolares. Mesmo na Academia Militar permaneciam essas dificuldades, daí uma provável razão em se adotar a esgrima como o equivalente da *gymnastica*. É claro que aqui há uma limitação da adoção dos ideais liberais, não só pelos condicionantes políticos e culturais, como de ordem prática: não havia mestres de *gymnastica* disponíveis, uma vez que Portugal não teve uma *escola gymnastica*, como outras nações europeias. Em contraposição, a esgrima, como antiga prática de emprego bélico e distintivo de classe, culturalmente inserida na formação da aristocracia portuguesa, foi adotada como educação física. Isso explica a possível influência portuguesa na educação física das nossas escolas militares, com base na esgrima, praticada pelas forças militares.

---

<sup>78</sup> Apesar do ineditismo da proposta educacional na formação de uma elite aristocrática e militar, acabou por ser extinto em 1837, e seus alunos absorvidos pelo Real Colégio Militar, que deu origem à Escola do Exército e às Escolas Politécnicas de Lisboa e do Porto.

Como veremos a seguir, a influência portuguesa sobre a *gymnastica* no Brasil se deu com o propósito de organizar as forças armadas na nova sede do Reino e sistematizar a esgrima como meio de preparo físico de seus oficiais. Com a chegada de D. João VI em 1808 foram tomadas diversas medidas de segurança, voltadas para a proteção<sup>79</sup> da Corte lusitana.

Dessa forma, o traslado da Corte portuguesa trouxe novas perspectivas para o ensino no Brasil, como a *Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro*, criada pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810:

Dom João, por Graça de Deus, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves [...] Hei por bem, que na Minha actual Corte e Cidade do Rio de Janeiro se estabeleça huma Academia Real Militar para hum Curso completo de Sciencias Mathematicas, de Sciencias de Observação, quaes, a Physica, Chimica [...] e das Sciencias Militares em toda a sua extensão, tanto na Tactica como Fortificação, e Artilharia [...] na forma dos seguintes Estatutos (BRASIL – REINO, 1810).

Para a Academia Real Militar, foi designado como Professor de Esgrima Scipião Affricano (ALMANAQUE, 1816). Não há nesse documento nenhuma observação quanto a professores ou mestres de *gymnastica*, sobre a qual pudéssemos fazer ilações sobre a influência desses mestres ou de seus discípulos sobre o ensino nas escolas. Os professores designados foram, tão somente, os mestres de esgrima. Essa prática, como observado no *Collegio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa*, teve por significado conferir um sentido de distinção de classe, de fidalguia, além da própria técnica da arma, aos filhos da nobreza portuguesa.

Conforme informação disponível no *site* do Clube dos Ingleses<sup>80</sup>, “Com a vinda de D. João VI e sua corte veio também um mestre d’armas de origem francesa de nome Alexandre Guery, que pertencia ao *Collegio Real de Nobres*, para ensinar esgrima e dança aos nobres”.

A Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, definindo o Estatuto da Real Academia Militar (BRASIL-REINO, 1810), é tomada por parte da historiografia da área da Educação Física como base da relação do Exército com a *gymnastica* no Brasil. Contudo, ainda não se tratava do ensino e muito menos da prática da *gymnastica*, mas sim da *esgrima*. A esgrima pode ser considerada como um componente da Educação Física, mas não com o sentido geral de *gymnastica*.

<sup>79</sup> Criação: Ministério de Negócios da Marinha e Ultramar; Ministério de Negócios Estrangeiros e da Guerra; Arquivo Militar. Além dessas, foram criadas ou recriadas unidades militares como: Corpo da Brigada Real do Brasil; a Divisão Militar da Guarda Real da Policia; o 19º Regimento da Cavalaria e a Brigada Real da Marinha. (Cunha, 1986)

<sup>80</sup> Apesar de não ter sido possível confirmar por meio de fontes primárias essa informação, optamos por fazer o seu registro, dada a sua importância e a possibilidade histórica de sua veracidade. Disponível em: <http://clubedosingleses.com.br/esgrima.pdf> Acesso em 10 set 2011.

A Academia Real Militar instalada no Brasil foi representativa da influência da esgrima no preparo físico:

O *Almanaque* de 1816 apresentava a seguinte composição da Academia Real Militar: na junta de direção continuavam Francisco de Borja Garção Stockler [...]. Ainda constavam os nomes do tenente Eduard Colville, professor de Língua Inglesa, e Scipião Affricano, professor de Esgrima. (OLIVEIRA, 2005, p. 212-3).

Anos após a sua criação, a Escola ainda não disponibilizara a *gymnastica* como elemento de ensino e prática, restringindo-se à esgrima ministrada por Scipião Affricano, presumivelmente um professor civil.

No que se refere à composição econômica, a estrutura produtiva local não se alterou de forma significativa com a vinda de D. João VI, pois se manteve o mesmo sistema de monocultura regional, latifundiária e escravista, apesar das repetidas pressões exercidas pela Inglaterra e que, afinal, determinariam a abolição da escravatura, plenamente, só em 1888. Além disso, havia também um cultivo agrícola de subsistência do homem do campo, que pouco conseguia produzir um excedente capaz de suprir os mercados urbanos.

Essa dificuldade de suprimento de mercadorias agrícolas, aliada a uma mínima industrialização, sufocada pela concorrência estrangeira, fez com que houvesse uma carestia dos produtos de que se servia a população menos abastada. A classe dominante, a aristocracia e a burguesia, por sua vez, recorriam aos produtos importados, dificultando ainda mais a indústria nacional frente à concorrência estrangeira. Uma das graves consequências sociais decorrentes dessa situação foi a falta de investimentos na saúde e na instrução públicas.

Conforme Caio Prado Jr (2006, p. 128):

A Abertura dos portos brasileiros representa assim uma concessão que embora de caráter provisório, estava assegurada pelos dominantes interesses ingleses. Fazia-se impossível o retorno ao passado. E o Brasil entra assim definitivamente na nova etapa do seu desenvolvimento. Desfazia-se a base essencial em que assentava o domínio metropolitano e que consistia [...] precisamente no monopólio do comércio colonial. Com a abertura dos portos brasileiros e a concorrência estrangeira, sobretudo inglesa, contra que Portugal não se achava em condições de lutar, estava abolido de um golpe o que havia de realmente substancial na dominação metropolitana. Daí por diante esta se pode considerar virtualmente extinta.

A Inglaterra, na condição de protetora de Portugal, praticou um domínio sobre a economia brasileira. Esse fato, assentado na doutrina econômica liberal, também exerceu influência política na Independência da Colônia em 1822.

No Brasil, a Independência em 1822 e a Abolição em 1850 foram processos nacionais que atenderam às determinações de expansão do capitalismo europeu e que acirraram as

contradições internas decorrentes de duas posições sociais: a constituição social fundamentada no escravismo e a constituição social capitalista em ascensão.

Como veremos a seguir, mesmo constituída a nossa Independência política, a prática de esgrima e natação foram as formas que predominaram o preparo das nossas forças armadas, sem que houvesse a introdução da *gymnastica*, uma prática já amplamente utilizada pelos europeus.

## 5.2 A educação física sob a influência militar

Nossa meta, aqui, é verificar a influência dos exercícios físico-militares e de seus mestres sobre a proposta da *gymnastica* na escola secundária do século XIX.

Damos continuidade às reflexões sobre a influência de Portugal sobre a Educação Física aplicada às Escolas Militares no Brasil, influência exercida com a prática de exercícios físico-militares pelo emprego da esgrima e não, propriamente, por meio da *gymnastica*.

Constituído o Império Brasileiro pela Proclamação da Independência em 1822, direcionou-se a uma recomposição das Forças Armadas nacionais mediante a contratação de mercenários recrutados entre civis e experientes militares europeus. Dentre estes se encontrava Guilherme Luiz de Taube, com grande conhecimento sobre a *gymnastica*. Em 1841 foi contratado como o primeiro professor de *gymnastica* do Imperial *Collegio* de Pedro II (DORIA, 1997). Foi o primeiro mestre de *gymnastica* contratado e registrado oficialmente, segundo as fontes documentais pesquisadas. Foi anterior, até mesmo, à contratação de um mestre de *gymnastica* na Escola Militar. Esse fato é de grande relevância, pois ajuda a desconstruir uma interpretação da historiografia da área de Educação Física que trata da preponderância da iniciativa das nossas instituições militares sobre a *gymnastica* escolar.

As condições de instrução pública no Brasil colonial eram insuficientes, senão raras. A expulsão dos jesuítas, que ensinavam gratuitamente no Rio de Janeiro e na Bahia e conferiam aos seus alunos o título de *magister in artibus* (mestre em artes), e em outros locais, as primeiras letras e a gramática latina, retirou uma relativa organização educacional, substituindo-a pelas Aulas Régias<sup>81</sup>. A expulsão dos jesuítas e as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal estão intimamente relacionadas ao pensamento burguês e às revoluções desenvolvidas nas ciências, filosofia e na cultura, e marcam o abandono da escolástica e a

---

<sup>81</sup> De acordo com ALVES (2006): “São muito díspares tanto as interpretações da obra educacional da Companhia de Jesus, quanto dos resultados das reformas pombalinas da instrução pública no Brasil. Isso não pode ser entendido só como decorrência das posturas teóricas divergentes dos estudiosos. As diferentes construções analíticas voltadas para o estudo dessas temáticas estão, muitas vezes, contaminadas pelos subprodutos mais superficiais do combate histórico e terminam por reiterar caricaturas ideológicas, largamente difundidas, quando não criam outras” (p. 19).

aclamação da educação como um instrumento de formação dos cidadãos e desenvolvimento nacional.

Devem-se ponderar a carência do ensino no início do século XIX e a dificuldade de se prover as escolas de professores. Em consequência da crônica deficiência de mestres, o Estado, por meio da Portaria de 1823, requisitou oficiais do Exército para atuarem como professores. Solicitou-se o envio de soldados e/ou oficiais inferiores para aprenderem o método mútuo na Corte e se tornarem professores em seus locais de origem. Daí serem feitas inferências com o que estabeleciam seus estatutos, de que seus professores deveriam ser, de preferência, oficiais de distintas luzes e, daí, a possibilidade – plausíveis, mas de difícil comprovação – de que seus soldados ou oficiais inferiores pudessem exercer a função de mestre/professor de *gymnastica*.

A formação desses oficiais teve origem em 1810 com a criação, pelo Príncipe Regente (futuro D. João VI), da *Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro* (BRASIL-REINO, 1810), em substituição à Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Única escola de engenharia do Brasil, aí se formaram oficiais de artilharia e engenharia, além de engenheiros geógrafos.

Segundo o regulamento da Academia Real Militar<sup>82</sup>, o programa do curso fundamentava-se no modelo de instituições europeias, em especial a Universidade de Coimbra e a Escola Politécnica de Paris, com matérias básicas e de cunho prático. Apesar de estar subordinada ao Exército e de formar oficiais, tinha um caráter muito pouco militar, como pode ser observado pelo regime de externato, comumente não utilizado por escolas militares.

Em 1831 foi reformado o plano de estudos e a Academia Militar foi anexada à Academia de Marinha, tendo o novo Instituto recebido o nome de *Academia Militar e de Marinha*.

Castro (1990) afirma que, em 1839, a Academia, sob novo estatuto, foi denominada *Escola Militar*, sendo previsto um *oficial instrutor* responsável pelo comando das companhias de alunos a ministrar instruções práticas das Armas: “[...] o horário semanal previa tempos para exercícios de Infantaria e Cavalaria, equitação, manobras, esgrima, formação e condução das equipagens de campanha, de sítios e de pontes militares” (CASTRO, 1990, p. 110).

---

<sup>82</sup> Em 1822, com a Proclamação da Independência, a Academia Real passa a ser denominada *Imperial Academia Militar*.

A esgrima se incluía, mas não se configurava como uma prática da *gymnastica*<sup>83</sup>. O Decreto nº 404, de 1º de Março de 1845, mandou executar provisoriamente os Estatutos da Escola Militar.

Art. 8º - Haverá anexas à Escola Militar, Escola de Equitação e Esgrima, vencendo os seus Professores as gratificações que o Governo julgar conveniente arbitrar-lhes, não excedendo a metade do Ordenado dos Lentes. (BRASIL, 1845)

A Academia Militar, naquele momento, também não trazia em seu Regimento a *Instrução Física*, de forma que pudesse lhe conferir um pioneirismo incontestado na organicidade da Ginástica ou mesmo na Educação Física nas escolas. Escolas como o Imperial *Collegio* de Pedro II, além do Colégio de S. Pedro de Alcântara, Colégio de Santa Cruz, Lyceu Roosmalen<sup>84</sup> e muitos outros, anteriores às Escolas Militares, tiveram em seus programas aulas de esgrima e de *gymnastica*.

No ano de 1858, a Academia Militar foi denominada *Escola Central*; Antonio Francisco da Gama, mestre de esgrima, foi nomeado para dar aulas aos Oficiais, concomitantemente com as suas aulas no Imperial *Collegio* de Pedro II. A Escola Central era um estabelecimento no qual havia numerosos cidadãos civis.

Conforme exhibe o quadro abaixo, na Companhia de Aprendizes Menores do Arsenal de Guerra da Corte, em 1858, 92 alunos frequentavam as aulas de *gymnastica*.

**Quadro 01 - Demonstrativo da Companhia de Aprendizes Menores do Arsenal de Guerra da Corte, em 1858**

Arsenais		Pouca idade	Total de meninos	Aulas que frequentavam				
				Primeiras letras	Música	Desenho	Geometr. Mecânica	Ginástica
Corte	84	88	172	147	38	38	-	92
Bahia	85	-	85	85	36	-	-	-
Pernambuco	112	2	114	114	29	-	25	-
Pará	18	-	18	18	-	-	-	-
Mato Grosso	59	-	59	59	19	14	-	-
Rio Gr. Sul	49	-	49	49	14	-	-	-

**Fonte:** BRASIL. **Relatório** do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra, Manoel Felizardo de Souza e Mello. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 1859. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1859.

Contudo,

A incidência de aulas de desenho, geometria mecânica e ginástica não parecia obedecer a alguma determinação legal, mas devem ter surgido por

<sup>83</sup> Entende-se por esgrima como o combate em que são utilizadas armas brancas para atacar e defender-se, utilizada também como uma prática distintiva de classe social, ligada à nobreza. A *gymnastica* configura-se como a disciplina que procura desenvolver, fortalecer e dar flexibilidade ao corpo, mediante rotinas de exercícios físicos.

<sup>84</sup> ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. **Almanak Laemmert**. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil – Typ. Universal de Laemmert, 1848 a 1852.

iniciativa de oficiais que serviam naqueles locais. Quanto aos professores dessas aulas, não eram necessariamente militares (ALVES, 2000, p. 242).

De acordo com Alves (2000), posteriormente esses aprendizes eram encaminhados para o Corpo de Artífices da Corte.

Naquele momento, a linha de formação especificamente voltada para o soldado ainda não havia surgido. Consolidava-se, primeiramente, a do operário. O exército fornecia a instrução elementar associada à aprendizagem de um ofício visando preencher seus próprios quadros de trabalhadores braçais (*idem*, p. 263).

Com a reforma estabelecida em 1858, a formação de oficiais desdobrou-se em duas escolas: uma, a Escola Militar que passou ser a *Escola Central*, como vimos, e outra, na qual a Escola de Aplicação do Exército foi transformada na *Escola Militar e de Aplicação*.

Este estabelecimento foi em 1860 reformado pelo decreto n.2582 de 21 de Abril, mudando para a actual a denominação que tinha de *Escola Militar e de Aplicação*, e compreende os estudos propriamente militares distribuídos em dous annos que constituem o curso da Escola, sendo o 2º anno somente destinado aos officiaes e praças dos corpos e armas scientificas. Todos os alumnos estão debaixo do regimen de internato, e no anno de 1860 se matricularão 100, dos quaes 24 Officiaes e 76 praças de pret. Forão 29 reprovados e inhabilitados nos diversos exames. Completarão o curso de estudos 7 Officiaes do corpo de Engenheiros, 1 do Estado-maior de 1ª classe e 4 de Artilharia. Neste anno, porém, com a ultima reforma ficou muito reduzido o numero de alumnos. O pessoal instructivo e da administração da Escola é actualmente o seguinte: [...]

*Mestres*

Esgrima – Pedro Orlandini

Hippiatrica – Felix Vogeli

*Instructores de 1ª classe*

Capitão de Artilharia Bacharel João Carlos de Willagran Cabrita

(ALMANAK LAEMMERT, 1861, p. 264).

Conforme o *Almanak* (1861), Pedro Orlandini, Mestre de Esgrima da Escola Militar, assumiu em 1860 como Mestre de *Gymnastica* na Escola de Marinha, além de Esgrima da qual já era mestre nessa Escola desde 1844 (*Idem*, 1845). Nos anúncios publicados no *Almanak Lammert*, os professores de esgrima e de *gymnastica*, com origem declarada de militares, não chegavam a ser a metade, o que nos causa dúvidas sobre o viés militarista buscado por historiadores sobre a origem da educação física no Brasil. Por outro lado, professores que ministravam aulas de esgrima e de *gymnastica* na Academia Militar, entre eles o mais longevo – Pedro Orlandini – eram professores de vários saberes, além da esgrima e da *gymnastica*: Línguas (italiano, francês, inglês), Dança, etc.

Além da improvável influência direta das escolas militares, por meio de seus mestres, sobre a *gymnastica* nas escolas do Império, devemos também levar em conta a incorporação de estrangeiros<sup>85</sup> nas forças armadas, em diferentes momentos.

Em 1823, após a Proclamação da Independência, o Brasil viu suas forças armadas se reduzirem drasticamente com o retorno a Portugal da oficialidade e praças de três divisões dispostas na Bahia, Rio de Janeiro e Cisplatina. Para se defender das ameaças portuguesas e de repúblicas vizinhas, e ainda de revoltas internas, o Império decidiu pela contratação de estrangeiros para recompor as forças brasileiras.

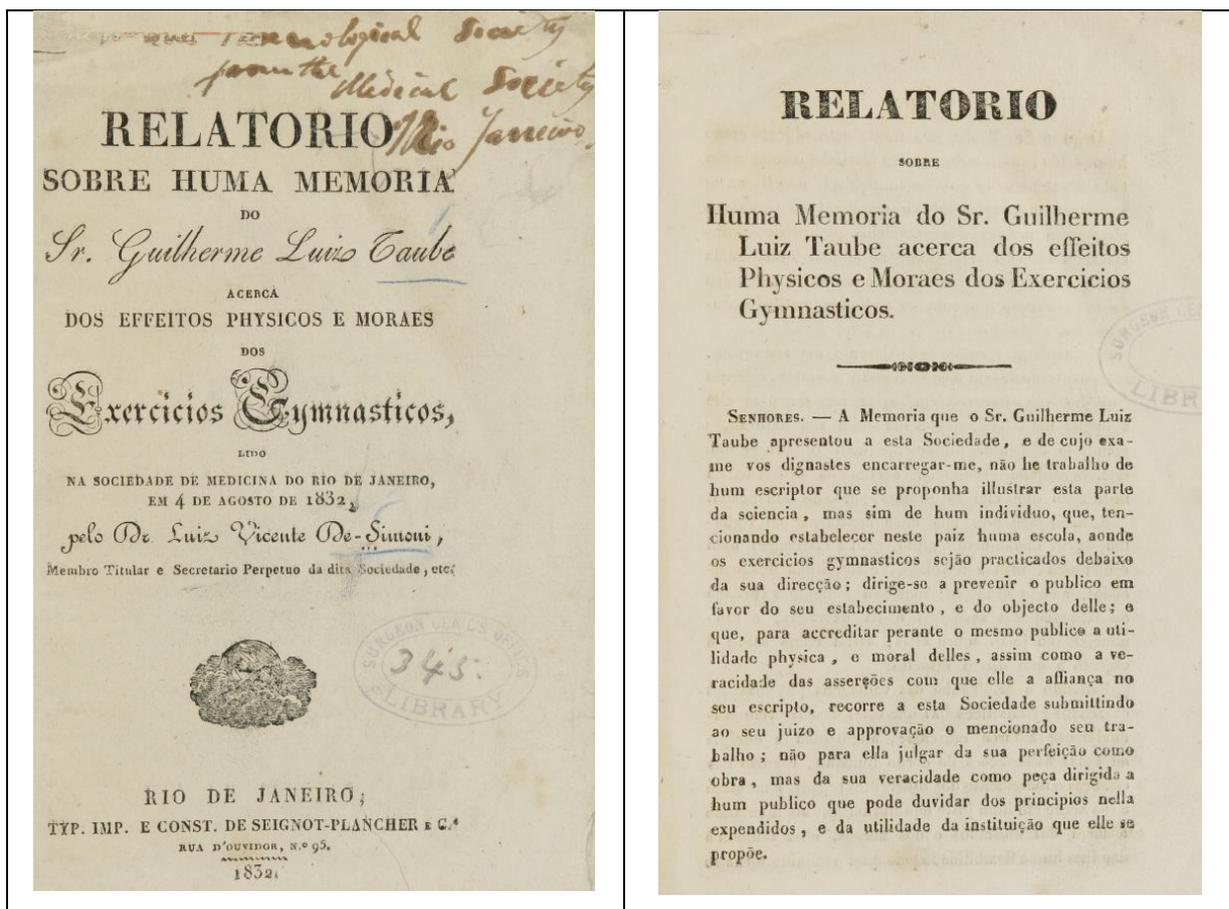
Sob influência da ascendência austríaca da arquiduquesa D. Leopoldina, deu-se preferência aos prussianos na composição do Regimento de Estrangeiros, criado por decreto em 8 de janeiro de 1823. Além de mercenários alemães, o Regimento foi composto também por irlandeses e suíços. Extinto o Regimento em 13 de outubro de 1824, em seu lugar foram criados dois Batalhões de Caçadores que atuaram no Rio Grande do Sul, na Guerra Cisplatina, em 1825-28. Inicialmente, as autoridades haviam tentado contratar mercenários franceses e suíços, tidos como melhores soldados pela sua disciplina. Pela escassez de recursos, recorreram também à contratação de 200 colonos suíços de Nova Friburgo, sob a promessa de soldo no Exército Imperial e de rápidas promoções.

Guilherme Luiz de Taube, sueco, o primeiro professor de *gymnastica* do Imperial *Collegio* de Pedro II (1841), ocupou a posição de capitão. Europeus com experiência militar incorporaram-se ao Exército Imperial (composto, em sua maioria, por prussianos). Portanto, é razoável concluir que sua experiência de *gymnastica* originou-se na Suécia e não no Exército Imperial. Taube recebeu, inclusive, a influência da América do Norte, quando exerceu o cargo de mestre em um colégio *gymnastico* de Nova York. De Simoni (1832)<sup>86</sup> informa que, anterior à sua contratação no *Collegio* e na Escola Militar, Guilherme Luiz Taube demonstrara ter amplos conhecimentos da *Gymnastica*, a ponto de querer estabelecer, em 1832, uma escola de *gymnastica* no Brasil.

---

<sup>85</sup> Corpos de estrangeiros no interior do contingente militar que compuseram a Guarda Nacional.

<sup>86</sup> Luís Vicente de Simoni formado em medicina pela Università di Genova, veio para o Brasil em 1817. Foi um dos fundadores da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, criada em 30 de junho de 1829 com o objetivo de viabilizar o crescimento das diversas áreas da Medicina e ampliar a participação desses profissionais junto ao Governo Imperial em questões referentes à higiene e às políticas de saúde pública. Em 1830 desenvolveu um programa, para a realização de concurso de memórias que tratassem de estudos sobre os meios de melhorar a saúde pública no Rio de Janeiro, cujos prêmios eram oferecidos em medalha de ouro. Ocupou o cargo de Secretário da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, desde a sua fundação até o ano de 1872. DE SIMONI, Luiz Vicente (1792-1881). **Relatório sobre huma memoria do Sr. Guilherme Luiz Taube acerca dos effeitos physicos e moraes dos exercicios gymnasticos**: lido na Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, em 4 de agosto de 1832.



**Imagem 1** – Relatório sobre uma memória do Sr. Guilherme Luís Taube, 1832.

Em 1851-52, na Guerra contra Oribe e Rosas, o Império Brasileiro contratou uma Legião Prussiana – os *brummer* – composta de um Regimento de Infantaria, um Regimento de Artilharia e duas Companhias de Pontoneiros. Finda a guerra, muitos desses imigrantes se fixaram como colonos no Rio Grande do Sul. Quando da Guerra do Paraguai, em 1865-70, muitos veteranos e filhos de veteranos *brummer* e outros alemães e descendentes foram recrutados para defender o Império Brasileiro.

O *brummer* Coronel Pedro Guilherme Meyer, natural de Baden, participou da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. Além de instrutor de esgrima e de manejo de armas especiais da Escola Militar da Praia Vermelha, foi professor de *gymnastica* no Imperial Collegio de Pedro II (1857 a 1876).

Sem afirmar que o militarismo atribuído à origem e à prática da *gymnastica* estava na formação de seus mestres, ou mesmo na experiência propiciada nos quartéis onde alguns deles serviram, esse viés inegavelmente está presente. É consensual que a educação física moderna, a ginástica particularmente, teve em sua origem a marca da defesa dos estados nacionais europeus em formação.

Nas palavras de Soares (1966, p. 1):

Sua prática, em diferentes países da Europa, faz nascer um grande movimento que foi chamado, genericamente, de Movimento Ginástico Europeu. Como expressão da cultura, este movimento se constrói a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia. Possui em seu interior princípios de ordem e disciplina coletiva que, aos olhos da burguesia, podem ser potencializados.

Humanistas como Pier Paolo Vergerio<sup>87</sup> (1370-1444) já haviam concebido a educação do corpo em estreita relação com a educação militar, mesmo porque se tratava da educação proposta na formação de um príncipe, a quem caberia futuramente comandar tropas e desempenhar a função de guardião do Estado, em paz ou em guerra. Para Vergério, a educação física tinha por função o desenvolvimento físico militar. Enea Silvio Piccolomini (1405-1464), tal como Vergério, deu ao seu tratado pedagógico<sup>88</sup> um caráter eminentemente militar, em atenção à formação de príncipes que, frequentemente, teriam que usar seus conhecimentos no campo da batalha.

Manacorda (1989, p. 180) descreve:

Outros temas, comuns a todos esses novos tratados da pedagogia humanística, são a leitura direta dos textos, inclusive os da literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida em comum entre mestre e discípulo, na qual os estudos e as disputas douradas são acompanhadas de passeios agrestes, diversões, jogos e brincadeiras; [...] uma ampla série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros e à música, às artes e até aos exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca [...].

Desde o Renascimento, a preocupação com a formação dos nobres em dar-lhes uma educação militar prendia-se à própria questão da formação dos Estados Nacionais<sup>89</sup>, de garantir a sua segurança. Segurança, aqui, não era mais para o senhor feudal que defendia o seu feudo, mas de um rei, com a preocupação em defender os seus domínios.

Na fase em que se caracterizou a dissolução da sociedade feudal, apresentou-se outro problema: a própria constituição das forças armadas. Não bastaria a sua formação como “soldados”, como os cavaleiros feudais. Com o incremento das armas de fogo, a Cavalaria se transformou em uma arma secundária da guerra; a artilharia se sobrepôs e ganhou uma nova função. Os exércitos não podiam mais ser recrutados com os cavaleiros e com os barões, tampouco podiam dispor do serviço militar prestado pelo vassalo ao seu suserano, por certo tempo. Os Estados começaram a formar os seus exércitos, basicamente, com mercenários.

<sup>87</sup> A pedagogia humanística centrava seus estudos na formação do homem, que serviram de modelo para os pedagogos europeus. Vergerio escreveu o primeiro de muitos tratados humanistas sobre a educação, *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae* (1403).

<sup>88</sup> Piccolomini escreveu o tratado pedagógico *De Liberiorum Educatione*, direcionado à educação de Ladislau Póstumo, futuro rei da Hungria e da Polônia e duque da Áustria.

<sup>89</sup> O primeiro Estado Nacional constituído foi Portugal, unificado no século XII. Os reis portugueses conseguiram expulsar os muçulmanos e, com o apoio da burguesia, consolidaram-se no poder.

Constituídos os Estados Nacionais, o problema foi outro: tinha-se que formar um soldado que fosse imbuído desse espírito nacional. Assim surgiram as Academias Militares.

Contudo, a educação física desses militares ainda prendia-se às formas tradicionais e cavaleirescas de preparo físico, tais como os jogos de guerra, as lutas e a esgrima. A *gymnastica*, com ênfase desportiva e militar, só foi retomada no final do século XVIII, na Europa, com o alemão Johann-Cristoph Guts Muths (1759-1839), pela obra *Gymnastik für Jugend*, e Francisco Amorós y Ondeano (1769-1849), espanhol naturalizado francês.

A Alemanha, tardiamente, só no século XIX, constituiu-se como nação. Por questão do estabelecimento de fronteiras territoriais, de guerras, a questão de segurança e de formação militar prevaleceu sobre as funções dadas à *gymnastica* em outros Estados Nacionais. Johann Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), nacionalista alemão, foi o nome que mais se ressaltou na história da formação da ginástica moderna. Sua proposta de *gymnastica* foi adotada pela sociedade alemã, destacando-se o fomento de civilidade, de unidade e de preparo físico na formação de cidadãos-soldados.

A adoção dessas práticas nas instituições militares e civis da sociedade europeia fez parte do esforço burguês para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

A inclusão da *gymnastica* como prática regular de nossas forças armadas e a própria constituição do Exército Nacional revelam o percalços enfrentados pelo Brasil em seu estabelecimento como nação moderna.

Desde a Independência do Brasil, houve um “descaso” do Império para com o Exército, provocado pela presença de portugueses no oficialato e a indisciplina dos soldados, vistas como uma ameaça à estabilidade do Império. A Guarda Nacional, criada em 1831, teve a competência de “[...] defender a constituição, a liberdade, a independência e a integridade do Império; para manter a obediência às Leis, conservar ou estabelecer a ordem e a tranquilidade pública, e auxiliar o Exército de Linha na defesa das fronteiras e costas” (BRASIL. Lei de 18 ago. 1831, p. 50).

Estudos sobre a historiografia militar enfatizam a marginalidade política do Exército no aparato estatal do século XIX. Conforme Almeida (2010), autores como Samuel Guimarães da Costa, João Batista Magalhães, Nelson Werneck Sodré, entre outros, citam os três pontos principais da má organização das tropas brasileiras:

O recrutamento forçado, a captura de homens que constituía recurso constantemente empregado de arregimentação e trazia para a tropa indivíduos sem qualificações mínimas para atividades militares; a insuficiência e mesmo ausência de treinamento físico e técnico dos soldados; e a aplicação frequente de castigos corporais como meio de disciplina. (p. 2).

Almeida (2010) expõe que a mobilização do soldado deve ser entendida sob a ótica do Brasil como uma sociedade armada, formada por senhores proprietários de terras e escravos, que resolviam os seus conflitos através das armas. Os homens se capacitavam ao emprego de armas, independentes do Estado. Para Almeida (2010), justifica-se pensar os seguintes procedimentos na sua formação:

A aprendizagem doméstica do uso de armas, posto que era responsabilidade de cada homem saber manejá-las, dispensando-se o aprimoramento da capacidade de lutar já adquirida na aprendizagem familiar ou comunitária; a valorização da força muscular e não de habilidades corporais físicas de atender à convocação do senhor, o que tornava desnecessário o treinamento físico sistemático; o acionamento das relações de dependência pelo senhor para reunir os homens e fazê-los atuar a seu serviço.

Esse modo de atuação armada não necessitava modificar o corpo do homem chamado à luta, não exigia o aprimoramento de sua capacidade técnica em atirar com arma de fogo ou manejar armas brancas (uma faca, por exemplo) e nem majorar suas capacidades físicas com exercícios corporais. (p. 3)

No entanto, podemos fazer algumas reflexões que nos ajudam a desnaturalizar essa forma de recrutamento: não havia uma formação regular e profissional na organização de nossas forças de defesa e das instituições encarregadas de capacitá-las; era preciso uma educação física e moral, para contribuir com a formação do cidadão e da consolidação do Estado burguês e da burguesia como classe. Parafraseando Marx (2007), não basta que os chamemos de burgueses, é preciso que o sejam.

Além disso, a classe dominante mantinha os seus filhos distantes do serviço militar. A *Memoria Historica Academica*, apresentada no ano de 1862 pelo Dr. Jeronimo Villela Castro Tavares, Deputado na Assembleia Geral Legislativa e membro encarregado pela Congregação das Faculdades de Direito do Império a fazer um relatório das atividades acadêmicas do *Collegio* das Artes e da Faculdade de Direito, denuncia um subterfúgio utilizado por alunos do *Collegio*: “Consta que alguns indivíduos sem gosto pelo estudo, e mesmo sem nenhuma intenção de fazerem exame das matérias, em cujo curso se matriculão, fazem-no unicamente para se eximirem do serviço da guarda nacional, e quem sabe se do recrutamento para o exercito” (BRASIL, Relatório de 1863, p. 81)

Em 1865 teve início o recrutamento forçado para os Corpos de Voluntários da Pátria, mas a classe dominante tinha diversos recursos para se esquivar do confronto. Os que dispunham de maiores recursos utilizavam-se de doações de equipamentos. Escravos eram “dispensados” pelos seus senhores para incorporar a Guarda Nacional e os Corpos de Voluntários, para lutar em seu lugar ou de seus filhos. De acordo com Toral (1995, p. 292):

A compra de substitutos, ou seja, a compra de escravos para lutarem em nome de seus proprietários, tornou-se prática corrente. Sociedades

patrióticas, conventos e o governo encarregavam-se, além disso, da compra de escravos para lutarem na guerra. O Império prometia alforria para os que se apresentassem para a guerra, fazendo vista grossa para os fugidos.

Podemos entender essa dificuldade do Estado brasileiro de recrutar seus *cidadãos* para as nossas Forças Armadas, através de nota em que Marx (1987b), por meio de Bacon, aponta a relação existente entre uma classe livre e abastada de camponeses e uma boa infantaria:

É opinião geral dos que mais entendem da arte da guerra... que a principal fôrça de um exército está na infantaria, nos que combatem a pé. Mas para formar uma boa infantaria, são necessárias pessoas que tenham crescido não em condições servis ou de indigência, mas livres e com certo bem-estar. Quando um estado favorece exageradamente os nobres e gentis-homens, enquanto os lavradores não passam de trabalhadores e criados a serviço deles, ou de agregados, isto é, de indigentes que moram em seus domínios senhoriais, pode-se ter uma boa cavalaria, mas nunca se terá uma infantaria resoluto... É o que se vê na França e na Itália e em outros países estrangeiros onde só se encontra a nobreza, de um lado, e, do outro, camponeses miseráveis. Desse modo, são esses países obrigados a empregar mercenários suíços e de outras procedências (p. 835-6).

A análise é esclarecedora sobre a dificuldade de se formar um Exército em uma sociedade composta, em sua base, por grandes proprietários e seus servos. Também no Brasil, guardadas as devidas especificidades históricas, verificou-se grande dificuldade para a organização do Exército Brasileiro, quando do conflito com o Paraguai, iniciado em 1864. O contingente encontrava-se desestruturado e sem capacidade para o enfrentamento ao Exército do Paraguai, que avançava pelas províncias de Mato Grosso (1864) e do Rio Grande do Sul (1865).

Portanto, essa desorganização na manutenção de um efetivo profissional no Exército implicou também o despreparo da tropa e a dificuldade de recrutamento, em parte resultantes dos fracos laços de cidadania que unia a população ao Estado.

A educação física sistemática dos contingentes recrutados não se constituía numa prática regular das nossas tropas. Instituições educacionais, como o Imperial *Collegio* de Pedro II, adotaram a prática sistematizada da *gymnastica* na formação de seus alunos, antes mesmo de sua adoção na Escola Militar<sup>90</sup>. O fortalecimento do Estado brasileiro coincidiu com a prática regular da educação física na área militar e no ensino público.

---

<sup>90</sup> Em 1858 a Escola Militar nomeou seu primeiro mestre de gymnastica e determinou que os cursos de Infantaria e Cavalaria tivessem aulas de esgrima e natação.

### 5.3 A educação física e a higiene

Neste momento, nosso interesse é verificar algumas bases em que se sustenta o discurso historiográfico da influência da medicina sobre a educação física na escola, via higienismo.

No Segundo Reinado (1831/1889), as questões relativas à saúde, à higiene e ao corpo dos indivíduos começaram a ser abordadas de forma mais sistematizada pela classe dirigente. Frente às precárias condições de saúde dos brasileiros e ao alto índice de mortalidade infantil, registrados nos relatórios da Junta Central de Higiene Publica anexos aos Relatórios Ministeriais do Império, a ação do governo, através de médicos higienistas na tentativa de debelar as epidemias, foi uma resposta lógica e esperada. Nesse procedimento saneador, recorreram aos meios disponíveis, como vacinas, saneamento básico e outras ações, incluindo uma política de intervenção nos costumes da família e uma educação pedagógica por meio da prática da ginástica do “tipo” sueco, higienista. Assim, é compreensível a interpretação dada por historiadores da área de educação física de que essa intervenção também se desse pela prática da *gymnastica*. Contudo, deve-se verificar a extensão e a efetividade da ação saneadora proposta por meio da *gymnastica*.

O período de 1850 a 1870 foi marcado por grandes surtos epidêmicos e o esforço governamental para debelá-los. A medicina identificava as condições insalubres do ar úmido da cidade do Rio de Janeiro e as construções urbanas como as principais causas de doenças e pestes. Aos médicos, em especial, coube a função de resolver esse problema de ordem pública.

Como a saúde da população estava associada à própria organização sanitária, a medicina assumiu um caráter social e urbano e buscou intervir na ordem da cidade, com vistas a adequá-la ao processo *civilizador* empreendido pelo Império. Os médicos higienistas, como agentes de ordem material e moral, propuseram-se a civilizar e normatizar a conduta dos cidadãos e da cidade.

Sob a influência e participação da ciência médica, foram desenvolvidas políticas higienistas e eugenistas<sup>91</sup>, ensejadas pelas teorias raciais.

---

<sup>91</sup> Conforme Stepan (2005), o novo evolucionismo surgido a partir dos anos 1860 permitiu ao cientista britânico Francis Galton a organização de diversos ensaios, sobre os quais formulou, em 1883, a teoria da eugenia. Conforme Nancy Stepan, ao contrário dos países anglo-saxões, onde a concepção mendeliana de genética predominava, os eugenistas brasileiros baseavam sua concepção de eugenia em uma corrente alternativa de noções de hereditariedade. Adotou-se uma “eugenia preventiva”, buscou-se dar à “população mestiça” uma identidade nacional, mediante uma reforma social.

A incipiente *política* higienista imperial e a sua propalada intervenção na educação foram evidenciadas no comunicado do Ministro Candido J. A. Vianna, em 1840: “No decurso do anno passado nenhuma enfermidade de character indemico, ou epidêmico se manifestou nesta Cidade, e seu Município” (BRASIL. Relatório de 1841, p. 30). Passados apenas dois anos, o Imperial *Collegio* de Pedro II seria acometido por uma epidemia em que “[...] febres de character gravemente maligno se tem manifestado nesta Capital, e terminado de huma maneira funesta, principalmente nas pessoas de tenra idade” (BRASIL: Relatório de 1842, p.14), obrigando o *Collegio* a dar férias aos seus alunos na tentativa de isolá-los da epidemia. Alguns anos depois, em 1844, aparentemente, foram debelados os surtos epidêmicos.

A partir de 1849, o aparecimento de casos de febre amarela expunha novamente a precariedade da situação da saúde na Corte do Rio de Janeiro.

Reflexo das questões sanitárias e higiênicas da Corte, as propagandas de Colégios divulgadas no *Almanak Laemmert* começaram a fazer referências claras às boas condições de seus prédios e à inclusão, em seus programas de ensino, de aulas de *gymnastica*, de esgrima, natação, recreios e outras atividades físicas. Considerando-se que se tratava de propaganda, portanto, com muita retórica, modismos e nem sempre retratando uma efetiva preocupação com a higiene, exemplificamos alguns anúncios publicados no *Almanak Laemmert*. Do Colégio de Santa Cruz, publicado em 1852: “Neste collegio, estabelecido em uma excellente espaçossissima e mui bem arejada casa [...] ensinão-se [...] bellas artes e exercícios” (ALMANAK LAEMMERT: 1852, p. 340-1). Lá eram mestres de esgrima e *gymnastica* os professores Antonio Francisco da Gama e Bernardo Urbano Bidegorry. Do Colégio Roosmalen, em 1855: “N’uma excellente posição sanitária” (*Idem*: 1855, p. 386). Do Colégio Santo Antonio, em 1861: “Collocado hoje em um bello e agradável lugar [...] reúne o Collegio todas as condições precisas para um bom estabelecimento de educação bastante arejado” (*Ibidem*, 1861, p. 424).

As questões sanitárias influenciaram, por uma questão de ordem prática, diretamente a educação física (higiene) das escolas. A Regulamentação da Reforma Couto Ferraz (BRASIL. Decreto n. 1331, de 17 de fevereiro de 1854), em seu artigo 7º, demonstrou uma preocupação com a higiene e com a observação das regras higiênicas nos estabelecimentos escolares públicos.

Não se tinha registro, no Brasil, de doenças como a peste bubônica, a febre amarela e o cólera até a primeira metade do século XIX. O Relatório da Comissão Central de Saúde Pública de 1850 fez a descrição de uma epidemia na Corte do Império de febre amarela, provavelmente trazida por navios que transportavam imigrantes na rota das minas de ouro da

Califórnia, na América do Norte. A introdução de barcos movidos a vapor, além de possibilitar uma grande mobilidade da costa para o interior, facilitou a circulação de pessoas enfermas e a disseminação das doenças. A partir daí essas doenças, incluindo a varíola, causaram milhares de mortes.

As epidemias, os problemas de insalubridade e a necessidade de prover as escolas de locais adequados e específicos para as suas finalidades de instrução e educação, em busca de melhores condições de saúde para seus alunos, fizeram com que se tivesse uma atenção muito mais cuidadosa com a higiene, inclusive com o asseio e o cuidado com o corpo. Os exercícios físicos, a *gymnastica*, foram associados à saúde e à higiene.

No ano de 1856 a febre amarela, juntamente com o cólera, reapareceu na Corte. Sabia-se que a origem dessas doenças epidêmicas estava nas questões sanitárias dos portos, provável local de disseminação. Autoridades sanitárias do Império alertavam: “A nova invasão que acabamos de sofrer da febre amarela, veio demonstrar a urgência que temos de melhorar ainda mais o serviço sanitário do nosso porto” (BRASIL, Relatório de 1856, p. 36).

Como teria sido a *intervenção médica* nas escolas para debelar as epidemias?

A essa época a preocupação com as escolas era efetiva, inclusive no Imperial *Collegio*, ocasião em que se buscou um novo lugar para a instalação do seu Internato. Teve-se uma preocupação com a educação física e a salubridade, além da localização do *Collegio* e a residência dos alunos em lugar afastado do centro e das endemias, onde se pudessem promover “[...] exercícios *gymnasticos* em grande escala, a natação, etc, etc, hão de sobremodo concorrer para dirigir e aperfeiçoar a sua educação *physica*” (*idem*, p. 65).

É revelador o desconhecimento da função higiênica da *gymnastica* no discurso ambíguo do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Euzebio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara. Ao mesmo tempo em que reportava as péssimas condições da prática da educação física nas escolas:

Hoje que pretende o governo estabelecer o internato deste collegio nas condições necessarias á sua completa existencia e desenvolvimento, devo referir-me a uma lacuna geralmente reconhecida em nosso systema de educação e cujos efeitos visivelmente se manifestão na mocidade que nos rodeia: quero dizer a deficiência e o total abandono em que se acha entre nós a educação *physica* (BRASIL, Relatório de 1856, p. 425).

O Inspetor Geral fazia a apologia de uma educação física elitista, que iria predominar nas escolas, apregoando os gestos finos, a elegância dos movimentos e a prática metódica. A disciplina sobre o corpo continuava a ser seu ideal, como vemos:

As nações modernas de maior illustração restabelecem o systema completo de educação dos antigos e os exercícios gymnasticos introduzidos nas escolas e collegios, tem produzido vantagens taes, que hoje são considerados parte integrante desses estabelecimentos.

A saude, a robustez, a elegância, a agilidade, a intrepidez e o próprio desenvolvimento da intelligencia, são os principaes resultados desses exercícios methodicamente desenvolvidos (*Idem*).

O Inspetor reproduzia uma nova dimensão da educação na qual a *gymnastica* era entendida dentro de um novo código de civilidade, como um dos elementos de formação da sociedade. A *gymnastica* científica era empregada como um instrumento de pedagogização do corpo, do gesto e da vontade, do enrijecimento do corpo, como elemento disciplinador do gesto e da vontade para a sociedade burguesa. A ideia de civilização se applicava ao corpo, elemento da *physis*.

A visão da vida no campo como vida saudável foi conjecturada no processo de criação do Internato do Imperial *Collegio* de Pedro II, em 1857. Essa preocupação (local apropriado, chácara afastada da cidade), apareceu também nas propagandas dos colégios particulares no *Almanak Laemmert*, de forma mais incisiva, a partir de 1860, ano em que a Corte do Rio de Janeiro sofreu diversos surtos de doenças.

Em 1867, o Colégio Santo Antonio trouxe em seu anúncio declarações que “comprovavam” as boas condições sanitárias da escola: “Declaração do Delegado do 5º Distrito de Instrucção Pública da Corte atestando o bom juizo da administração, com disciplina, higiene, etc.” (BRASIL, Relatório de 1867, p. 417). Abaixo assinado da Comissão Sanitária da Freguesia de Santo Antonio que eram “observados os preceitos higiênicos na disposição e arranjo interno do estabelecimento, cujas accomodações apropriadas, são vastas e ventiladas” (*Idem*).

A cidade encontrava-se com suas ruas escavadas em virtude das obras da companhia de esgoto *City Improvements*, contribuindo para a disseminação de doenças e o agravamento das epidemias. Apesar de as autoridades cuidarem do saneamento do Rio de Janeiro, com a implantação de um dos primeiros sistemas de esgotamento sanitário do mundo, em 1867, o estado sanitário da Corte caracterizou-se por um grande aumento das epidemias e por inúmeras vitimas, inclusive entre os recrutas do Exército e da Armada Naval. Eram frequentes os casos de diarreias, disenterias (*cholera morbus*), epidemias variolosas, etc., inclusive nos quartelados na Fortaleza de São João, voluntários e soldados de linha que se destinavam ao campo de guerra com o Paraguai.

Os anúncios sobre as condições sanitárias dos prédios afastados da cidade e das epidemias, com disponibilidade de locais para natação, banhos e asseios, além da própria

*gymnastica*, era uma maneira de cooptar a burguesia a matricular seus filhos: Colégio Pinheiro (1868); Colégio S. Francisco de Paula, Colégio Perseverança, Lyceu de Botafogo e Colégio Neves, em 1870. O Colégio Atheneu Fluminense (1872), por exemplo, não poderia ser mais objetivo:

Por nove annos esteve este collegio estabelecido em frente ao Passeio Publico, na verdade a melhor e mais agradável posição para um collegio dentro da cidade, mas as **constantes epidemias, todos os annos desenvolvidas na cidade** (g.n.), aconselharão a seu director que, em benefício da saúde de seus collegiaes, devia procurar fora da cidade outro lugar de reconhecida salubridade (ALMANAK LAEMMERT, 1872, p. 459).

Alguns chegaram a citar os números de óbitos de seus alunos, como o Colégio Victorio, em 1874:

A posição do edificio, sua vastidão, ventilação, insolação, secura, asseio e comida, juntando a disciplina allí usada, o tratamento medico para os alumnos que enfermão, e que tem um grande jardim para passear sua coalescência, são meios que tem preservado o collegio da mortandade: no longo tempo de 31 annos **só morrerão 55 pensionistas dentro do collegio** (g.n.) (ALMANAK LAEMMERT, 1874, p. 543).

Tendo o Internato do Imperial *Collegio* de Pedro II iniciado as suas aulas em março de 1873, viu-se obrigado a interrompê-las em 22 de março, em virtude de epidemias que grassaram no bairro em que se achava instalado, retomando-as em 21 de abril.

Nesse ano, a *gymnastica* compunha-se por sessões aplicadas aos alunos do 1º ao 7º anos, distribuídos em três turmas: pequenos, médios e grandes, ministradas antes do jantar. A quantidade das aulas, cerca de duas para cada turma, não se coaduna com a proposta higiênica e sua eficiência no combate as enfermidades, recaindo a educação física apregoada pelos médicos mais à higiene do corpo do que ao vigor físico. Machado (1873), em sua *these* apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, denunciou a ineficácia da prática da *gymnastica* ministrada nos colégios da Corte.

Conforme o Relatório do Inspetor de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, publicado no Relatório do Império de 1873, o local destinado ao Internato era um imóvel adaptado às funções escolares, reclamando os espaços necessários, inclusive “[...] um tanque para a natação, agora que por aviso de 12 de agosto deve a *gymnastica* ser ensinada antes da hora do jantar, sitio apropriado para que se exercitem a coberto do sol, pois que o pateo interior, à sombra das árvores, não pareceo sufficiente” (BRASIL. Relatório de 1873, p. 280).

Se, por um lado, as condições sanitárias do Brasil Imperial justificavam uma intervenção médica na sociedade, com a inclusão da escola como um dos principais locais de disseminação dos preceitos médicos, e aí serem dadas funções pedagógicas à *gymnastica* para

estabelecer uma prática propagadora das noções higiênicas, por outro lado, a sua efetividade pode ser questionada quando confrontada com a pouca atenção dada à prática da *gymnastica*, observada nos Planos de Estudos do Imperial *Collegio* de Pedro II, instituição modelo.

Na ação saneadora, ainda temos que considerar a própria formação médica. Problemas na formação médica eram anteriores à própria fundação do Imperial *Collegio* de Pedro II e a introdução da *gymnastica* em seu plano de estudos, de forma que não se pode associar, simplesmente, a introdução da *gymnastica* como um cuidado higiênico médico, que estivesse presente na sua formação desde sempre.

Uma das consequências de terem se alastrado as epidemias reverteu no próprio saneamento das Escolas de Medicina pela forma de entrada para seus cursos, bem como pelo julgamento de suas teses de conclusão. O Ministro d'Estado Visconde de Mont'Alegre afiançava: “Está, pois prestes a realizar-se esta importantíssima reforma, com a qual muito melhorará a Instrução Pública, extirpando-se os vícios, defeitos e abusos” (BRASIL: Relatório de 1851, p. 5). Ainda:

Em virtude da autorização conferida ao Governo nos Decretos n° 608 e 630 de 16 de Agosto e 17 de Setembro do anno passado, forão elaborados na Secção do Imperio do Conselho d'Estado os novos Estatutos para os Cursos Juridicos e Escolas de Medicina do Imperio, bem como o Regulamento e Instrucções, que dão nova fôrma ao ensino primário e secundário no Municipio da Corte. Está pois prestes a realizar-se esta importantíssima reforma, com a qual muito melhorará a Instrução Pública, extirpando-se os vícios, defeitos e abusos (BRASIL: Relatório de 1851, p. 5).

As Faculdades de Medicina, dadas as dificuldades do enfrentamento das epidemias, buscaram uma nova formação, menos apoiada nos aforismos de Hipócrates e mais em prática e em intervenção, como se pode observar com a inclusão dos cirurgiões na formação médica, dando um caráter prático à sua atuação.

Muitas teses defendidas pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro fazem alusão à educação física e aos cuidados físicos com as crianças. Entretanto, não se trata da *gymnastica* escolar; são cuidados mais próprios à puericultura,<sup>92</sup> levando a confusão sobre o termo e sobre a sua função.

O *Tractado de Educação Physica dos Meninos, para uso da nação portuguesa*, elaborado por Francisco de Mello Franco (1790), é frequentemente citado em artigos da historia da educação física como um marco da área. Não obstante, quando reanalisamos essa

---

<sup>92</sup> A Puericultura teve origem na França, ao final do século XIX, com a intenção de traçar normas para a melhor forma de cuidar de crianças, objetivando a saúde. Majoritariamente, tem a sua disseminação pelos médicos e tem como objetivo orientar as famílias das classes populares. Seu caráter ideológico configura-se ao tratar as causas das más condições de saúde pela falta de informações dos progenitores, e não como resultantes das condições de sua existência.

obra, percebemos que a educação física aí tratada tem um sentido diverso de exercícios físicos metodicamente organizados. Trata-se, efetivamente, de um completo manual de puericultura, ainda que inclua os exercícios físicos promovidos pela Dança como elementos de desenvolvimento e robustez das crianças.

Aqui tão bem pertencem a dança, e o baile. Talvez que seja ridículo ver hum homem sizudo sahir a dançar, e occupar-se da ostentação frívola de certos passos affectados, e tregeitos pueris; porém não conto por perdido o tempo, em que os meninos tomão lições de dança; pois elle He o modo de os sujeitar a hum exercício regular, que lhes fortifica os músculos, que lhes desembaraça os paços, e que lhes adestra a marcha. Maiormente approvo o exercício forte das contradanças: elle convem a todas as idades, e He um movimento muito vivo, que excita alegria, e distracção. Não houve ainda na sociedade hum entretenimento mais útil, nem um remédio mais prompto para emendar a vida ociosa, e sedentária das nossas damas, principalmente no inverno, quando a intemperança do tempo impede os passeios ao ar livre (FRANCO, 1790, p. 79).

As obras de Francisco de Mello Franco (1790) e de Francisco José de Almeida (1791), publicadas em Portugal pela Academia Real das Ciências, tinham exatamente o mesmo título, *Tratado da Educação Física dos meninos para uso da nação portuguesa*, e abordavam os mesmos problemas com os cuidados a ter com os menores. Obras com conteúdos de puericultura apresentavam conselhos relativos aos cuidados com as mulheres grávidas, cuidados a ter no parto com a mãe e o recém-nascido, banhos, vestimentas adequadas, amamentação e até a importância da prática de exercícios físicos.

Ao final do século XVIII, o clérigo português Luís Antonio Verney chamava a atenção para a exigência de se reformular a formação médica sob conceitos e práticas modernas, consubstanciada no *Verdadeiro método de estudar*, obra em que fez a crítica à influência da escolástica no ensino do Reino e ao ensino livresco na medicina em lugar da prática.

Verney (1952) adota uma visão mecânica de homem, ao comparar o nosso corpo a uma máquina hidráulica, contrapondo-se aos estudos galênicos em que se baseava a medicina e relapso aos estudos práticos.

Mas esse conhecimento anatômico é o que não se acha neste Reino, e muito menos nessa Universidade, onde da Anatomia não sabem senão o nome. Esses Portugueses vivem persuadidos que Professor Anatomico raríssimas vezes é bom Prático, e com essa ideia leem só alguns termos para usarem deles nas consultas (que é o mesmo que dizer: para enganarem o mundo, dando a entender que sabem Anatomia [...]) Por pouco que estes homens considerassem a matéria, conheceriam que saber o uso das partes do corpo humano é indispensavelmente necessário na Medicina. (VERNEY, 1952, p.14-5)

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, entre as diversas alterações desencadeadas para promover o desenvolvimento, a defesa e a saúde da população

local, a criação do Ensino Cirúrgico no Brasil e da Provedoria de Saúde acarretou importantes modificações no âmbito da Medicina.

As primeiras escolas médicas no Brasil foram fundadas em 1808, em Salvador e no Rio de Janeiro, com o objetivo de habilitar profissionais que viessem a substituir os doutores estrangeiros. Para Holanda (1967, p. 467): “Contudo a medicina continuou com os padrões de séculos anteriores: Causuística (*sic*), livresca, teórica, doutrinada como todo o século XIX, pelos padrões franceses de medicina”.

Na formação dos médicos, mesclavam-se os estudos filosóficos com os de “ciências”. Ao final do curso, apresentavam e defendiam teses de doutoramento. Paiva (2003, p. 233) explicita: “Os médicos falaram de muitas coisas – de mesmas e de outras coisas – quando o assunto era *educação physica*. Sob essa nomenclatura pairaram sentidos diversos. Tal afirmação tem fundamento na análise das *theses* [...]”.

Ainda sob a influência dos antigos preceitos de Franco e Verney, muitas *Theses* defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro durante o Império deram ao termo *Educação Physica* também o sentido de puericultura.

Em 1832, uma Comissão de membros da Sociedade de Medicina elaborou uma proposta de reforma do ensino médico da qual resultou a obrigatoriedade da elaboração de uma tese escrita em vernáculo ou latim, defendida em público junto à Congregação, para que o aluno do 6º ano recebesse o título de doutor em medicina. Uma série dessas *theses*, sustentadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – FMRJ a partir da segunda metade do século XIX, tratou da educação e deu ênfase à higiene como ciência-matriz na ordem médica<sup>93</sup>.

As *theses* assumiram um importante papel na reflexão sobre os problemas sociais do Império num momento em que as cidades se urbanizavam e o pensamento burguês orientava as ações pedagógicas. Buscavam integrar na formação desse “novo homem” as dimensões humanas, constituídas na unidade física, moral e intelectual. Nelas apareceram em destaque a ginástica e os exercícios físicos, o que pode indicar uma determinada influência da higiene-médica nos conteúdos e finalidades da *gymnastica* escolar.

O discurso médico-higiênico, ainda que não garantisse a efetivação de seus propósitos, possibilitou identificar um direcionamento dado à formação médica e à sua inserção social no interior da escola. Assim, podemos melhor entender o grau de influência que a higiene teve sobre a *gymnastica* e a sua inserção no Imperial *Collegio* de Pedro II. Na escola as propostas

---

<sup>93</sup> A esse respeito consultar: GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

sanitárias foram implantadas de modo mais incisivo no último quartil do século XIX, ordenando espaços e condições físicas das instituições, apesar de frequentemente estarem em desacordo com as condições reais das escolas oficiais.

No caso do Imperial *Collegio*, se indagarmos a quem pertencia esse corpo a que os médicos se referiam, na criação de um novo homem, observaremos que se trata da formação da burguesia imperial, de reduzido número de alunos e, portanto, de pouco alcance social. Igualmente, cabe verificar se o tipo de atividades higiênicas propostas pelos médicos se coadunavam com o tipo das práticas *gymnasticas* ministradas no *Collegio* e, ainda, se eram feitas em atendimento aos preceitos médico-higienicos, preceitos capazes de alterar e impor a prática proposta em seu discurso. Assim estaremos observando o nível de influência da higiene sobre a *gymnastica* no Imperial *Collegio*.

De forma geral, as teses da FMRJ tinham o mesmo título em razão dos pontos disponibilizados pela Congregação para desenvolver no trabalho de conclusão. Com frequência utilizavam-se na Introdução de uma preleção histórica sobre as condições humanas e sociais da Humanidade. Repetidas vezes foi utilizada a classificação seguida por Michel Levy e Becquerel no *Tratado elementar de higiene privada e pública*<sup>94</sup>. Concluindo com Proposições das diversas cadeiras (áreas) do ensino médico.

*Theses*, como a do Dr. Gomes, defendida em 1852, trataram das condições higiênicas dos escolares. As prescrições do trabalho corporal foram feitas com base em critérios fisiológicos, como a idade e o gênero. Sua argumentação sobre a “conducta anterior dos paes” (p. 2) foi incorporada pela *educação physica* no século XIX. Assuntos como a infidelidade, hereditariedade, critérios para o matrimônio, cuidados com a gravidez, importância da exercitação física foram discutidos.

Na infância, os exercícios físicos eram aconselhados com a finalidade de robustecer o corpo, com recomendações de exercícios ao ar livre, dependendo da idade e do desenvolvimento dos indivíduos. Para o Dr. Gomes, os exercícios contribuíam eficazmente para a formação de indivíduos sadios e fortes, pois: “Elle vigora os musculos; todas as partes do corpo teem mais appello á nutrição, e os individuos se tornam fortes, e robustos. Crianças

---

<sup>94</sup> Eram estudadas as seguintes matérias: *Circumfusa*, o estudo do calor, da luminosidade, da eletricidade, do ar atmosférico, do sol, da água, do clima, das habitações privadas e demais estabelecimentos; *Applicata*, em que atenção era dada às vestimentas, aos cosméticos, aos banhos e aos vírus; *Ingesta*, estudos dos alimentos, das bebidas e do regime alimentar; *Gesta*, na qual eram estudados os exercícios e os movimentos do corpo; *Percepta*, em que sentidos externos – visão, audição, olfato, tato e paladar – e internos – fome, sede e coito – do corpo eram estudados juntamente com a faculdade intelectual, as paixões e o sono; *Funções genitais*, estudo do casamento e do celibato, da fecundidade, da prostituição e da pederastia; *Excreta*, que abordava a eliminação dos resíduos corporais (PAIVA, 2003).

delicadas, de respiração curta, nascidas de pais fracos [...] se robustecem pelo uso de exercícios moderados...” (GOMES [*these* FMRJ], 1852, p. 10).

O Dr. Portugal, em 1853, indicou a idade de sete anos para o ingresso nos estudos escolares. Chamou a atenção para o fato de que em nosso país, “[...] nem o moral e nem o physico se aperfeiçoa tanto quanto era de esperar, porque não há verdadeiro methodo seguido pelos professores para isso” (PORTUGAL, 1853, p. 21). Salientou os exercícios ginásticos como “altamente necessários” (*Idem*, p. 20), [entretanto denunciou que, a esse respeito,] “seguimos os paizes mais atrasados em civilização” (*ibidem*). Reconheceu, assim, que a prática da ginástica na escola era incipiente, portanto, incapaz de levar a efeito uma proposta medico-higienista.

Outra crítica médica refere-se ao espaço escolar e à falta de local adequado às práticas corporais e outras que contribuíssem com a própria higiene. O Dr. Andrada Junior, em 1855, recorreu aos aforismos de Hipócrates<sup>95</sup> e à “lei geral da natureza”, segundo a qual as doenças eram desvios desse estado de equilíbrio. Chamou a atenção para o tipo de educação exclusivamente intelectual que predominava nos colégios e o descuido com a questão corporal.

Andrada Junior (1855) propôs que todos os colégios deveriam prever locais próprios à prática da ginástica, com a recomendação que deveria ser feita nos intervalos entre as aulas. (p. 26). Tratou do exercício do corpo em geral e da *Gymnastica Propriamente Dita*, designando-a como “[...] uma serie de movimentos simples e combinados, dispostos em uma certa ordem, e próprios para fazerem desenvolver gradualmente as diferentes peças de que se compõe o nosso organismo” (*Idem*, p. 28), referindo-se à definição de Francisco Amorós y Ondeano. Adotou, assim, a proposta de ginástica francesa, associando ao trabalho do corpo uma perspectiva social e moral, na formação de um corpo robusto e ágil e de indivíduos sadios. A ginástica de Amorós, por utilizar de pórticos de difícil instalação nas escolas, foi criticada pelo Dr. Armonde, em 1874, uma vez que não a considerava propícia a desenvolver uma intervenção higiênica nas escolas.

O Dr. Azeredo Coutinho, em 1857, enalteceu a higiene como uma criação da Humanidade em sua contínua luta pela sobrevivência, aperfeiçoando e fazendo progredir a sociedade. Assim, ao sugerir uma educação higiênica, Azeredo Coutinho fez a apologia da *educação physica*, tendo a ginástica como componente da educação corporal: “Não é somente a educação scientifica que merece cuidado, a educação physica é ali convenientemente

---

<sup>95</sup> A medicina hipocrática é formada pela dietética ou ciência dos regimes e pela ginástica ou ciência dos exercícios.

dirigida, a *gymnastica*, e as *bellas artes* fazem parte importante da educação, desenvolvendo o corpo e corrigindo as naturezas ásperas” (AZEREDO COUTINHO [*these* FMRJ], 1857, p. 9).

As teses defendidas por Andrada Junior (1855), Azeredo Coutinho (1857) e Matta Machado (1875), entre outras, caracterizaram-se por recomendar um modelo de ensino fundamentado nos preceitos da Medicina Higienista francesa<sup>96</sup>. O modelo higiênico da educação escolar foi validado nas *theses*. O higienismo, o saber médico, destinava-se a desenvolver as dimensões física, moral e intelectual.

O Dr. Guimarães, em 1858, deu à higiene a condição de “Ciência da Infância”. Na educação das crianças, três agentes se ressaltavam: as mães, os pais e a higiene. Contudo, entendeu que as raças exerciam influência sobre as aptidões físicas e morais. Dedicou pouca atenção à *gymnastica* e via nela apenas um instrumento para o desenvolvimento do corpo.

Conforme Gondra (2004), é significativo o modo como os médicos representam a educação escolar, impondo a ela seus princípios, métodos e procedimentos. Lembra que, ao Estado, cumpre o dever na formação de seus súditos, em oposição a uma educação exclusivamente doméstica. Nessa educação da criança, a higiene fornece os meios de prolongar a sua existência débil, combatendo sua inatividade.

Esse mesmo discurso estava presente na tese sustentada pelo Dr. Armonde (1874), ao valorizar a higiene no campo médico e fazer a apologia de seu princípio preventivo dos males. Foi com essa característica que o Dr. Armonde justificou as intervenções educacionais pela Medicina. O progresso do Império, nessa visão, está subordinado a uma série de relações a serem tomadas, da qual a higiene será a desencadeadora. Uma boa educação é decisiva na formação de um bom estado sanitário e civilizado, bem como do próprio desenvolvimento material e moral do país.

Na Primeira Parte de sua *these*, em que trata da *Educação Physica* no Rio de Janeiro, o Dr. Armonde assegura que “[...] no que concerne à educação *physica*, não seria muito animadora para os leitores, nem mui grata para o autor, que, em sua humildade, nutre a fatal crença de não possuímos ainda, para a educação popular, um estabelecimento *modelo*” (1874, p. 1). O ensino primário, segundo o autor, não conseguia alcançar o desenvolvimento “dos paizes mais adiantados em civilização”. Diz que a *gymnastica* não era ensinada em mais de seis colégios da Corte. Quanto ao tipo de ginástica mais adequada para os colégios, referiu-

---

<sup>96</sup> A adoção dos preceitos da Medicina Higienista francesa é fundamentada nos Tratados higienistas de médicos franceses, destacando-se Michel Lévy e Becquerel.

se a alguns preceitos de Amorós, ainda que os achasse exagerados, e recomendou a *ginástica de quarto* de Schreber<sup>97</sup>.

Trouxe uma crítica, velada, à ginástica amorosiana com o emprego de portais e de aparelhos, recomendando “[...] exercícios em que as crianças não sobem a alturas, e que só consistem em movimentos articulares regularmente executados” (p. 13). Nessa concepção de boa formação física e moral, o Dr. Armonde entendeu que “O capoeira é um dos entes que mais compromettem a civilização do Brasil. A policia debalde tem procurado extinguir esta *raça nociva*” (*Idem*)

Era inequívoca a tentativa médica e higiênica de influenciar a Educação Imperial, como se observa na reflexão do Dr. Machado em sua tese de 1875, apresentada à Congregação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Sobre os quatro temas propostos pela FMRJ, escolheu a higiene pública que, “[...] sem contestação, é considerada da mais alta importância debaixo de qualquer ponto de vista que se o encare” (*idem*, p. 15).

Na introdução de sua tese, Machado (1875) sustentou o valor do ensino laico, combateu a influência dos jesuítas em seus colégios europeus, por considerar que “[...] um número relativamente diminuto de indivíduos recebia uma educação falseada” (*these* FMRJ, p. 6). No Brasil, elencou aspectos positivos dos trabalhos educacionais da corporação religiosa de São Vicente de Paulo, ao mesmo tempo em que criticou a eliminação de cuidados com a educação física em seus estabelecimentos de ensino, devido à instauração da doutrina lazarista: “[...] para que o espírito possa lutar victoriosamente contra as tentações da carne é necessário que as forças phisicas não predominem, que não se faça concessões à hesta” (*idem*, p, 8).

A seguir, desenvolveu três grandes tópicos: 1º Educação Física; 2º Educação Moral e Intelectual; 3º Educação Física, Moral e Intelectual da Mocidade no Rio de Janeiro. Nas duas primeiras partes, estabeleceu as regras e preceitos da higiene “[...] que devem presidir a um *systema* completo de educação” (*idem*, p.16). Na terceira parte, com os princípios definidos, fez a análise da educação do Rio de Janeiro.

Machado (1875, p. 54) adotou como definição de Ginástica: “É a arte de regular os movimentos do corpo de um modo conveniente ao desenvolvimento das forças, da agilidade, da destreza, à conservação e restabelecimento da saúde e ao desenvolvimento das faculdades

<sup>97</sup> “Daniel Gottlob Moritz SCHREBER era Médico e ortopedista. Nasceu em LEIPZIG em 15.10.1808 e morreu em 10.11.1861. Desenvolveu os denominados SCHREBERGÄRTEN (Kleigarten) (Jardim de Schreber ou Pequenos Jardins) e o ZIMMERGYMNASTIK (Quarto de Ginástica) na perspectiva de orientar pedagogicamente para a manutenção ou recuperação da saúde da população. Dois pontos centrais sustentaram toda a sua teoria pedagógica sobre saúde e educação. O contato com a natureza e o movimentar-se.” (TAFFAREL, s/d).

physicas e intellectuales”. Atribuiu a ela uma função higiênica e terapêutica, com fundamentos na fisiologia. Combateu “[...] a gymnastica de saltimbanco, perigosa e immoral, que consiste em saltos mortaes, equilíbrios contra a natureza, capazes de deteriorar em pouco tempo a mais robusta constituição” (*idem*, p. 54).

Machado (1875), a exemplo de Portugal (1853) e Armonde (1874), retomou a crítica sobre as condições da prática da *gymnastica* nos colégios:

Os exercicios musculares [...] são completamente esquecidos nos collegios da côrte; em alguns, é verdade, existe uma aula de gymnastica que funciona uma ou duas vezes na semana; durante as lições, que grande numero de alumnos assiste, um ou outro pratica certas evoluções emquanto que a grande maioria se distrahe conversando ou brincando. Nos outros dias da semana os exercicios gymnasticos são vedados pelo receio de accidentes que podem occasionar. Assim comprehendida a gymnastica não produz os resultados favoráveis que se devia esperar, torna-se objecto de luxo, simplesmente para *inglez ver*. (MACHADO [*these* FMRJ], 1875, p. 80-1).

O médico foi incisivo em sua crítica às condições dos colégios na Corte. Salientou que o “[...] Externato Aquino, que nos merece honrosa e especial menção” (*Idem*, p. 85), era o modelo de Colégio, em seu gênero. Mesmo o Internato do Imperial *Collegio* de Pedro II, modelo oficial de ensino secundário, seguido pelo *Collegio* de S. Pedro de Alcantara, apenas mereceram uma referência, como “[...] os que offerecem certas condições hygienicas [...] nenhum delles, porém, pode ser considerado modelo” (*Ibidem*, p. 86).

A prática da ginástica, assim, não atingia os objetivos que a Higiene a ela atribuía; era incapaz de ser incorporada à vida saudável e civilizada do “novo homem” da jovem nação.

O Dr. Carlos Rodrigues de Vasconcellos defendeu a sua tese ao final do Império, em 1888. Seu trabalho se aproximava das *theses* dos doutores Armonde e Machado, com a *educação physica* implicando um pensar sobre o modelo escolar. Analisou o grande número da produção teórica sobre a prática de exercícios, que, reconheceu, não trazia contribuição para a literatura médica: “Do mesmo modo que os projectos engenhosos que se têm proposto para fazer reviver esse modo de educação, são pela maior parte sem razão de ser, pois que sua execução impossível [...] não são atletas que se quer formar” (*Idem*, p. 92). Tomou o posicionamento assumido pelo professor de *gymnastica* Ten-Cel Meyer, do Internato do Imperial *Collegio*, e diretores de várias escolas quando, em 1875, a Inspectoria da Instrução Pública da Corte encaminhou a uma Comissão designada pelo Inspetor Geral uma proposta de implantação da *gymnastica* nas escolas de Ensino Primário, elaborada pelo mestre de *gymnastica* Capitão Ataliba Manuel Fernandes, mestre de *gymnastica* da Escola Normal<sup>98</sup>. A

---

<sup>98</sup> A Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto do Ministro Francisco Maria Sodré Pereira. O currículo da Escola compreendia as matérias necessárias para a formação de futuros professores na instrução primária,

Comissão deu parecer contrário à utilização de aparelhos, despropositais para a idade das crianças e o espaço das escolas.

Entretanto, o Dr. Vasconcellos (1888), ao selecionar os exercícios como parte obrigatória de *gymnastica* nas escolas, recorreu a um “Relatório elaborado pelo sábio professor Berard<sup>99</sup>, relator da Comissão nomeada pelo ministro da Instrução Pública em França” (p. 94). Esse mestre havia dividido os exercícios em nove séries, prevendo na “[...] VI Série: Exercícios com as Machinas – Vigas – Pórticos – Escadas, Cordas, barras e trapézios”, o que ficou em completo desacordo com sua proposta anterior, da não utilização de exercícios acrobáticos.

Na introdução de sua *these*, Vasconcellos (1888) deixou clara a sua posição como médico higienista e buscou relacionar à educação *physica* uma função de saúde e educacional, no mesmo nível das disciplinas que compunham os planos educacionais dos estabelecimentos escolares:

Se na antiguidade os povos esmeravam-se na educação *physica* dos adolescentes, desprezando completamente o lado intellectual, hoje observa-se inteiramente o contrário. Em vez dos *gymnasios* onde se formavam os *athletas*, ignorantes é verdade, mas ao menos com uma constituição que os punha ao abrigo de certo grupo de moléstias, vemos prédios e pardieiros onde as crianças vão iniciar-se no culto dessas deusas attrahentes, difficeis de se mostrarem – A Sciencia ou a Arte, - mas à custa do desenvolvimento *physico*, à custa da saúde [...] (p. 1).

Na indicação das atividades para se atingir os objetivos da educação física e formação moral, as teses relacionavam os mais diversos elementos, desde exercícios *gymnasticos* até a leitura em voz alta, como pode ser observado no quadro a seguir:

---

constituída pelos diversos saberes “científicos”, inclusive a *gymnastica*. A Escola Normal da Corte foi instalada inicialmente no prédio do Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II.

<sup>99</sup> BERARD. Annaes de hygiene pública e medicina leg. T.1, 2ª série in: VASCONCELLOS, Carlos Rodrigues de. **Hygiene Escolar**: suas applicações à cidade do Rio de Janeiro. 1888. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança. Tese (Concurso) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

**Quadro 02 – Os exercícios higiênicos e conceitos de *Gymnastica e Educação Physica* em *Theses da FMRJ*<sup>100</sup>.**

<b>Autor/Ano</b>	<b>Conceito <i>Gymnastica</i> e Exercícios recomendados</b>	<b>Conceito de <i>Educação Physica</i></b>
GOMES 1852 (Série <i>Theses Educação physica</i> )	<b>Ginástica:</b> fortifica e corretiva, distração dos “vícios abomináveis”. Principal elemento nos recreios dos colégios. Passeios, corridas, saltos, brincadeiras infantis, natação, Exercício ao ar livre, natação, esgrima, jogo de malha, música, canto, dança.	<b>Educação Physica:</b> vestimentas, leito, asseio, banhos, vacina, nutrição da criança.
PORTUGAL 1853 (Série <i>Theses Educação physica</i> )	<b>Ginástica:</b> imprescindível nos colégios. Higiênica. Luta, natação, equitação, pulos, jogo da malha e da <i>pella</i> , bilhar, espada e outras armas.	<b>Educação Physica:</b> apologia ao cruzamento de raças; casamento entre sadios; hereditariedade, cuidados higiênicos, grávida; cuidados com a criança, aleitamento. Escola: higiene espaço físico, pessoas. M. Levy. Tratado de higiene.
ANDRADA JR 1855 (Série <i>Theses Hygiene escolar</i> )	<b>Ginástica:</b> Empregada para meninas só com funções terapêuticas. Imprescindível nos colégios. Ginástica de Amorós. Passeios, dança, canto e salto, corrida, luta esgrima, natação, equitação, leitura em voz alta.	<b>Educação Physica:</b> (Gesta) exercício corporal compreendido na sua parte higiênica. Cuidados relativos a asseios de unhas, cabelos, dentes (p. 32). Tourtelle, Parent-Duchatelet, Michel Levy e Becquerel.
AZEREDO COUTINHO 1857 (Série <i>Theses Hygiene escolar</i> )	<b>Ginástica:</b> exercícios para a educação física. Desenvolvimento sadio. Esgrima, Natação, passeio, salto, corrida, dança, exercícios de voz, jogos infantis.	<b>Educação Physica:</b> a gymnastica e as bellas artes fazem parte da educação, emprego de exercícios para desenvolvimento do corpo. Auxiliar na educação da inteligência. Exercícios corporais a partir dos 8 anos. Tardieu, Michel Levy
GUIMARÃES 1858 (Série <i>Theses Hygiene escolar</i> )	<b>Ginástica:</b> corretiva; “complexo de actos destinados á desenvolver o aparelho motor” (p. 42). Força e agilidade. Canto, pesca, caça, agricultura, artes, vida ao ar livre. Banhos.	<b>Educação Physica:</b> cuidado com o organismo.
ARMONDE 1874 (Série <i>Theses Educação physica</i> )	<b>Ginástica:</b> de quarto (Screber). Dança, Marcha, Saltos, Natação, Ginástica, Canto, bola, peteca, malha e jogos, equitação, caça, passeios	<b>Educação Physica:</b> ligada à moral e educação intelectual.
MACHADO 1875 (Série <i>Theses Educação physica</i> )	<b>Ginástica:</b> conservação da saúde. Ginástica de Bailly: racional, higiênica ou terapêutica. Esgrima, Dança, Ginástica. Passeios a pé, marchas, salto, carreira, natação, jogos de bola, peteca, corda, canto. (Higiene: Exercício contrações musculares repetidas, com aceleração circulação).	<b>Educação Physica:</b> deve preceder e acompanhar a educação moral e intelectual. Exercícios com fins higiênicos, saúde.
VASCONCELLOS 1888 (Série <i>Theses Hygiene escolar</i> )	<b>Ginástica:</b> desenvolvimento do organismo. Carreira, saltos, carreiras, marchas, Esgrima, Natação, Equitação.	<b>Educação Physica:</b> Deve estar ao nível das disciplinas teóricas e com uma função de manutenção da saúde.

<sup>100</sup> As teses aqui referenciadas são oriundas de uma pesquisa financiada pelo CNPq durante os anos de 2000 a 2002, coordenada pelo Dr. Vitor Marinho de Oliveira. Foi realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Física e Esportes que possuía núcleos na Universidade Gama Filho – RJ e no DEF/CCHS/UFMS, Campo Grande- MS (Prof. Ms. José Luiz Finocchio).

As teses observadas apontam os médicos como interlocutores especiais para propagar uma adequada metodologia dos cuidados sobre os corpos. Nas escolas, suas indicações se faziam no sentido de formação de indivíduos com uma formação física e moral, capazes de resistirem aos desvios morais da boa conduta e de disciplinados, controlando a si mesmo. O corpo ideal é aquele que expressa valores burgueses em formação, como o autodomínio e a elegância nos gestos.

Costa (1979), sustenta que, nessa proposta médica,

[...] que ameaçava a alma higiênica não eram os vícios e fraquezas da carne, mas os vícios e fraquezas do corpo. A alma pecadora rompia o pacto com Deus e perdia o dom da Graça; a alma apaixonada desobedecia à regra médica e perdia a saúde. A perfeição da primeira dependia dos exercícios espirituais; a da segunda, dos exercícios higiênicos. (p. 66-7).

Paiva (2003), após a análise das teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no século XIX voltadas à temática “Educação Physica e Exercícios *Gymnasticos*” desenvolvidas no Segundo Reinado brasileiro, identificou, pelo menos, três argumentos básicos: a associação dos exercícios à educação escolar, nos intervalos das lições teóricas e no recreio, com o objetivo de descansar a mente com a ocupação ativa do corpo dos alunos; os exercícios *gymnasticos* tidos como meio de formação moral, pelo desenvolvimento de hábitos de exercitar, de autocontrole, de ser útil à Pátria e, principalmente, como meio de combate aos vícios, em particular o onanismo, uma degradação moral que afligia as “casas de educação”; e a concepção da vida no campo como oposição à da cidade, onde se era conduzido à degeneração física, aos vícios e às doenças.

No Relatório do Império (1848) encaminhado à Assembleia Geral Legislativa, observa-se, na análise do Ministro Visconde de Mont’Alegre sobre a Escola de Medicina da Corte, que as teses defendidas chegavam a conter “meras trivialidades”:

A ampla liberdade que tinham os doutorandos na escolha das questões para as Theses, dava lugar ao abuso de conterem ellas não raras vezes meras trivialidades, ou de versarem sobre matérias pouco connexas com a sciencia de que devião occupar-se: e o methodo vicioso das votações nos exames e actos, provocava repetidos conflictos (BRASIL. Relatório de 1848, p. 15).

Dez anos após, a mesma crítica se fazia ouvir sobre as *theses* defendidas. O Conselheiro Antonio Felix Martins, membro da Congregação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ao apresentar a *Memória Histórica da FMRJ*, no ano de 1858, retomou a crítica de Verney, do século anterior. Por estarem os cursos baseados somente em noções teóricas, faltava a prática aos futuros médicos, por melhor que fosse o talento dos alunos. Esse distanciamento da prática também se revelaria nas *theses*, conforme alertado pelo Conselheiro

Dr. Antonio Felix Martins na *Memória Histórica* dos principais acontecimentos da FMRJ apresentada à respectiva Congregação:

O que se poderá esperar, por exemplo, de uma these escripta sobre um ponto da obstetrícia que demanda longo exercício de manobras, por um moço que apenas ouviu as dissertações da cadeira, leu algum livro, e fez, ou assistio a fazerem-se alguns ensaios em manequins? (BRASIL. Relatório de 1858, p. 121)

Ainda que significativa parte dessas teses não atendesse a uma intervenção higiênica através da *gymnastica*, conforme anunciado em seus títulos, mas sim a cuidados físicos gerais com as crianças e adolescentes, de puericultura, não devemos subestimar a influência da medicina no Brasil sobre a educação. Contudo, ao fazermos a relação dessa influência sobre a função que a *gymnastica* pudesse assumir na Escola, devemos chamar a atenção para dois condicionantes. O primeiro é o de sua própria prática escolar. Além do seu conteúdo – ginástica, esgrima, dança, banhos, etc. – devemos ter em conta a sua atuação, ou seja, a quem atingia, qual a frequência de suas sessões e seus possíveis efeitos. O segundo trata do próprio significado público das Escolas Oficiais no período e sua abrangência e grau de interferência na sociedade.

Segundo Nobrega (2005, p. 604),

A ginástica será um dos elementos da pedagogização da sociedade, observada no século XIX. A ginástica científica como um novo código de civilidade, no século XIX, uma pedagogia do gesto e da vontade, fundada numa higienização dos movimentos da cultura da rua. O corpo reto e o porte rígido como modelos para a sociedade burguesa.

A ginástica moderna, desenvolvida no século XIX, foi elemento fundamental na construção dos novos códigos de civilidade da educação burguesa, implementando um comportamento social, com preceitos higiênicos de educação e atividades moralmente corretas.

A *Educação Physica* referida nas *theses* pela maioria dos médicos consistia nos cuidados físicos e higiênicos com o corpo, com o objetivo de manutenção da saúde e da prevenção de doenças. Os exercícios físicos eram elementos de cuidados higiênicos, e não propriamente de *gymnastica*.

Para Paiva (2003, p. 110):

A *educação physica* efetivamente compunha um modo de visão e projeto de intervenção. Mais que fique claro: projeto que nunca passou de... projeto. Entre o que os médicos-higienistas pensaram, projetaram e propuseram e o que se materializou nas lutas em diferentes campos em gestação no século XIX, houve uma grande distância, o que não impediu que fossem, em época posterior, parcialmente recuperadas algumas práticas e representações; ressignificadas a necessidade de seu tempo.

Como observado, um fator que trouxe certa confusão à área da educação física foi o sentido dado ao termo *educação physica* pela medicina, associando-o à *gymnastica*. O Relatório do Império de 1884, tratando da Saúde Pública, referiu-se à *educação physica* como sinônimo de higiene com o corpo: “Também não está perfeitamente estudada a causa da notável mortalidade na infância, que em geral é attribuída á syphilis, ao aleitamento artificial, à má educação physica, etc.”. (BRASIL. Relatório de 1884, p.74) ou, mesmo, no sentido de puericultura: “Incontestavelmente a educação physica das mães e das crianças não é a mais adequada ao nosso clima; esta proposição se estende desde o recém-nascido até a criança que caminha para a adolescência.” (*idem*, p. 678).

Também o Relatório do Presidente da Junta Central de Hygiene Pública (1884) demonstrou o entendimento de *educação physica* pelos médicos, associado à formação moral e higiênica. Desse Relatório selecionamos alguns trechos:

O ensino gymnastico e militar nas escolas primarias è adoptado na Allemanha, na França e em outros paizes. Manuaes adequados são remettidos aos instituidores, assim como as colleçções de aparelhos para a installação dos gymnasios escolares e um certo numero de armas para exercicio ao alvo e esgrima. (BRASIL. Relatório de 1884, p. 679).

Aqui se associava uma disciplina militar, tendo a *gymnastica* como um veículo propagador da nova postura disciplinadora do corpo que conduzisse à formação moral do cidadão.

Agora si considerarmos a educação physica e a hygiene escolar entre nós, achamol-as eivadas de numerosos e graves inconvenientes. Desenvolver o entendimento sem attender às necessidades do physico è realizar uma educação incompleta. A tendência hodierna tem sido esta, que contrasta com o antigo methodo de educação corporal exclusiva, que creava gigantes e atletas hercúleos, sem a minima luz de evolução intellectual. Nestes últimos séculos, porém, uma reacção forte operou-se ao arrojio da força physica oppoz-se a energia do entendimento. (BRASIL. Relatório de 1884, p. 679).

A *gymnastica científica* era vinculada à melhoria da saúde e ao aprimoramento moral dos educandos e as “[...] prescrições ginásticas tendem a uma crescente afirmação e aceitação como prática redentora, senão pelos seus efeitos físicos, por aqueles de natureza moral”. (SOARES: 1996, p. 56).

No final do Império, foi realizada uma modificação no tipo de *gymnastica* adotada em escolas, como no Imperial *Collegio* de Pedro II. Dos grandes portais ginásticos, contendo exercícios acrobáticos e de difícil execução, passou-se a sugerir métodos mais voltados a complementar a formação intelectual, pelo desenvolvimento de valores morais, higiênicos e de civilidade, tal como proposto pela Escola Normal da Corte, com a ginástica de Spiess, numa visão de saneamento e higiene.

Sob a influência de médicos higienistas europeus, a Medicina no Brasil assumiu um papel de saneadora da sociedade. A atuação nas escolas se estenderia também às famílias, disseminando noções básicas de higiene e saúde, física e moral. Contudo, o discurso médico-higienista não era feito de forma específica ao emprego da *gymnastica* com a função higiênica. Tratava-se de um discurso direcionado à *educação physica*, aí entendida em seu sentido amplo, de cuidados com o recém-nascido até a prevenção de doenças em toda a população. Distinguimo-la, assim, de uma visão de *gymnastica* instrumentalizada pela medicina social adotada pelos médicos brasileiros, num processo civilizador no interior do Imperial *Collegio* de Pedro II.

Em seu conjunto, essas bases nos fornecem um arcabouço da inserção da *gymnastica* no Brasil, projetam o conhecimento sobre as condições de sua constituição no Período Imperial, além de favorecer a apreensão dos objetivos a que a sua prática no Imperial *Collegio* de Pedro II dava atendimento.

Buscamos identificar o alcance da influência dessas instituições na disseminação da *gymnastica* no Brasil Imperial.

Inicialmente, através de Portugal, a matriz sobre a qual se erguia todo o aparato burocrático e cultural da Colônia brasileira, o *Collegio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa*, instituição destinada ao preparo dos filhos da aristocracia portuguesa para ocupar os altos postos administrativos do Reino, inclusive militares, privilegiou a prática da esgrima como atividade física educacional dos seus alunos.

A esgrima constituiu-se em uma prática da aristocracia, cujas raízes estavam em sua formação bélica e cavaleiresca. No momento em que se deu o seu emprego no *Collegio* dos Nobres ela se revestiu também de um sentido de modernidade, pois foi uma tentativa, em meio às Reformas pombalinas em Portugal, de preparo da aristocracia e modernização da formação, sob as ideias iluministas.

Visou-se à formação moral da nobreza, tal como descrita por Cunha (1986, p. 52), de “[...] dar-lhe novas funções na direção e na segurança do Estado, conforme os interesses da burguesia”. Portanto a esgrima, além de prática identificadora de classe, tinha por função o seu preparo militar.

Com a vinda da Família Real em 1808 e a organização da *Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro*, teve-se a organização de escolas militares no Brasil. Mestres de esgrima foram empregados para o preparo físico de seus alunos, entre eles o mestre d’armas francês Alexandre Guery, do quadro de professores do *Collegio Real de*

*Nobres*. Foi, pois, pela prática da esgrima que a educação física ingressou no Brasil, como preparo físico dos oficiais militares. Essa forma perdurou em nossas Forças Armadas até a segunda metade do século XIX, quando se introduziu a *gymnastica*, com a contratação de mestres de *gymnastica*.

O recrutamento de civis para as forças armadas ligava-se à percepção de que o Brasil se constituía numa sociedade armada, formada por proprietários de terras e escravos (ALMEIDA, 2010). Com esse propósito, não era essencial um treinamento físico sistematizado com a finalidade de aumentar suas capacidades físicas com exercícios corporais.

A inserção da *gymnastica* nas Escolas Militares ocorreu num momento de organização e profissionalização do Exército, próximo à Guerra com o Paraguai, com a designação de Pedro Orlandini na Escola de Marinha de *mestre de esgrima e de gymnastica* em 1860 (ALMANAK LAEMMERT, 1861, p. 233) e do Alferes Pedro Guilherme Meyer, como *mestre de gymnastica* na Escola Militar e de Aplicação do Exército, em 1861 (ALMANAK LAEMMERT, 1862, p. 253). A *gymnastica científica* teve por função o preparo físico dos seus componentes, concomitante à própria reorganização do Exército<sup>101</sup>, havendo uma íntima associação de seus propósitos com o *fazer* militar. Portanto, apesar de ter sido inserida, como uma prática regular, posteriormente à introdução nas escolas civis, em particular, no Ensino Secundário (Imperial *Collegio* de Pedro II, Colégio de S. Pedro de Alcântara, Liceu Roosmalen, entre outros), ela se revestiu de um sentido utilitário à medida que teve por propósito o preparo dos recrutas para a ação militar.

Esse sentido utilitário, ao final, expressou-se na própria formação burguesa, em seu aspecto moral. A preparação de cidadãos para a guerra e para a indústria era feita ideologicamente, inculcando valores *civilizatórios* nesse *novo* homem, dessa *nova* sociedade.

Além das questões de formação do cidadão burguês, para a defesa do Estado e sua organização administrativa e de produção, havia a premência de uma melhor sistematização das ações relativas à saúde e à higiene, frente às precárias condições de salubridade e dos frequentes surtos epidêmicos que assolavam o Império.

Médicos higienistas propuseram-se, então, a civilizar e normatizar a conduta física e moral dos cidadãos e da Corte. Frequentemente a *gymnastica* era associada a esse movimento, instrumentalizando as ações higienistas e morais.

---

<sup>101</sup> Em 1864, o Exército contava com apenas 18.000 homens. (PEDROSA, J. F. Maya. A Catástrofe dos Erros. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2004, p. 235).

Esse entendimento civilizatório é limitado em seu significado e direitos de cidadania, uma vez que estão submetidos à ideologia da classe dominante. A ação *civilizadora* apresentava-se sob a visão aristocrática e da burguesia, e utilizava-se de aparelhos do Estado, como a Escola, para disseminar seu ideário.

Concomitantemente, a questão higiênica, propriamente dita adquiriu grande repercussão no cotidiano da sociedade imperial, pela gravidade das doenças, interferindo em sua organização. Escolas se preocuparam em obedecer às regras higiênicas e em estabelecer ações que possibilitassem o enfrentamento dos surtos epidêmicos.

Inspetores Gerais da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, médicos, diretores de escolas e autoridades imperiais incorporaram, em seu discurso, a função higiênica da *gymnastica*.

A apropriação da *gymnastica* como elemento capaz de levar a higienização do corpo à Escola, tal como proposto pelos médicos, foi direcionada a uma pequena parcela da população, que tinha acesso a essa escola.

Outrossim, a percepção de *educação physica* pelos médicos abrangia os cuidados de puericultura com as crianças, e até mesmo de *gymnastica*. Esse ecletismo, tal como evidenciado nas teses de conclusão do Curso de Medicina do período estudado, desvenda que não há uma relação unívoca – tal como abordado pela historiografia da área – entre a *gymnastica* e a higiene. Essa relação foi alcançada em alguns momentos, mas no interior de um amplo processo de cuidados sanitários a serem tomados, sobre as diversas instituições do Império, a fim de serem saneadas as epidemias, utilizando-se dos meios disponíveis à época.

A relação estabelecida pela historiografia, por alguns autores, é dentro de uma concepção biológica de homem, reduzindo a visão de educação física para o cuidar do corpo, com o desenvolvimento de suas qualidades físicas. Devemos lembrar que esse momento era de valorização da ciência. A própria *gymnastica* se propunha científica.

## 6 A ADOÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MODERNA: A GYMNASICA NO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II E O SEU SIGNIFICADO LIBERAL

Como vimos, com a expulsão dos jesuítas em 1759, foram instaladas as aulas avulsas ou, como ficaram mais conhecidas, as *aulas régias*, criadas como uma forma de ruptura com o ensino confessional. Apesar de representarem uma fragmentação do modelo educacional jesuítico em seus colégios, a rigor isso não chegou a ocorrer plenamente. O ensino, de base clássica e com finalidade religiosa, permaneceu nas escolas com outras Ordens religiosas.

De toda forma, isso representou uma nova fase da educação brasileira, seja pela influência do enciclopedismo francês, seja pela quebra do princípio de classes e seriação dos colégios jesuítos. A instituição das *aulas régias* e a criação de liceus deram início a uma fase de transformações e desenvolvimento de novas formas de escolarização secundária.

O Ensino Secundário no Brasil teve seu princípio histórico com o Convento Santo Antônio, fundado e mantido pela Ordem dos Frades Menores (Franciscanos) em 1608. Antes mesmo de ter sido fundada a primeira Faculdade de Medicina da Bahia, em 1808, o Convento ministrava cursos de Filosofia, Teologia e Artes, entre outros, e chegou a receber o título de Universidade, de acordo com Alvará Régio de 11 de junho de 1776. Conforme Alves (2001a), o Seminário Franciscano do Convento de Santo Antonio do Rio de Janeiro trazia, em seu Plano de Estudos, a Filosofia Natural, Moral e Racional, com desdobramentos em conhecimentos de Ética, Direito Natural, Física Experimental, Geometria Elementar, História Natural, Grego e Hebraico. Os estudos de Teologia fundamentavam-se na História Eclesiástica, Teologia Moral e Teologia Exegética.

O Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça de Olinda<sup>102</sup>, criado em 1799 e colocado em atividade em 1800 pelo Bispo José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho (1742-1821), ao incluir em seu Plano de Estudos o ensino de Matemática e das Ciências, proporcionou “[...] uma inflexão brusca e transitória para o espírito moderno marcando, no que concerne à formação sacerdotal, o ‘divisor de águas’ entre a pedagogia jesuítica e a nova corrente do pensamento pedagógico, sob a influência das ideias dos enciclopedistas franceses” (AZEVEDO, 1963, p. 326).

---

<sup>102</sup> A esse respeito, consultar as obras: ALVES, G. L. **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda**: 1800-1836. 2.ed.rev. Campo Grande: Editora UFMS; Campinas – SP: Autores Associados, 2001. 254p. e ALVES, G. L. **Azeredo Coutinho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC). 160p. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4692.pdf> Acesso em 03 jul 2012.

Também o Colégio do Caraça<sup>103</sup>, em Minas Gerais, teve por função o preparo dos jovens oriundos do segmento dirigente do Império, principalmente rural, para os seminários maiores e para cursos superiores. A educação física fez parte de seu projeto de ensino desde 1820, com o objetivo de proporcionar a formação do caráter e a disciplina de hábitos sadios.

O fato de o Seminário de Olinda ter assumido uma posição de vanguarda na introdução das ideias burguesas no seu Plano de Estudos, bem como o Colégio do Caraça ter introduzido em suas práticas a *gymnastica*, e de anteciparem transformações radicais no pensamento educacional nacional, não significa, necessariamente, que eles tenham causado essas transformações.

Com a Proclamação da Independência em 1822 e com a composição da Assembleia Constituinte no ano seguinte, deu-se início a diversos debates sobre a educação. Entretanto, das diversas propostas educacionais apresentadas, não foi aprovado nenhum projeto em relação ao ensino secundário. Ribeiro (1987) chama a atenção para o art. 83 da Constituição de 1824, que vedava às Assembleias Provinciais a proposição e a deliberação sobre “assuntos de interesse geral da nação”:

Isto parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como “assunto de interesse geral da nação”. Essa orientação continua vigorando mesmo após a *Lei Interpretativa do Ato Adicional* (1840) (RIBEIRO, 1987, p. 47).

Da mesma forma, torna-se questionável a ação escolar na implementação de uma política liberal, de preparação e formação educacional para uma *nova sociedade* nesse momento.

Ainda segundo Ribeiro (1987), referindo-se à instrução Secundária, proliferavam as aulas avulsas e particulares sem a devida fiscalização e proposta educacional. Essas aulas se constituíam no ensino de disciplinas humanísticas: latim, retórica, filosofia e francês, além da geometria e do comércio. Entretanto, por não abarcarem todas as disciplinas necessárias aos exames preparatórios, em razão da dificuldade de deslocamento e conservação do local de ensino, de forma paulatina seus alunos foram abandonando-as. Permaneceram aqueles que não tinham condições de ingresso em um curso superior e que buscavam um mínimo de cultura literária.

---

<sup>103</sup> O Colégio do Caraça foi criado em 1820 pelos missionários da *Congregação da Missão no Brasil* (padres lazaristas). O período português ocorreu de 1821 a 1842. Para maiores informações, consultar: MORAES, Antonio Carlos. **A formação Intelectual, Moral e Física em Minas Gerais no Século XIX**: um estudo da História do Colégio do Caraça. 2002. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UGF, Rio de Janeiro, 2002.

O Ato Adicional de 1834, por outro lado, *outorgava* às províncias a responsabilidade de organizar a educação primária e secundária, bem como de prover e manter seus estabelecimentos. Com esse direcionamento, o Governo Imperial, ao descentralizar a organização educacional, acarretou grandes problemas<sup>104</sup>. Deu-se prioridade à educação para aqueles que viriam a controlar os principais postos do aparelho estatal, relegando a educação básica às possibilidades e interesses das Províncias.

Com a reforma constitucional, a atuação direta do Governo Imperial junto à Educação limitou-se ao Município da Corte. Apesar do avanço na ideia de descentralização do poder público, os sistemas provinciais revelaram a omissão do Estado, a falta de recursos e certa confusão administrativa, ocasionada pela alternância constante de presidentes provinciais.

De fato, encontravam-se as mais diversas dificuldades para obter êxito no ensino limitado aos poucos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Nas províncias, a população encontrava-se extremamente dispersa; havia a resistência dos pais em mandarem seus filhos às raras escolas existentes; observava-se dificuldade na formação de professores e mesmo a sua manutenção no ofício, dada a insatisfação com a pouca remuneração que recebiam por seu trabalho, tido como um “sacerdócio”.

Nesse conturbado período, as Províncias deram atendimento ao Ato Adicional de forma diversa: em algumas, foram criadas *aulas avulsas*, ainda que sem os requisitos básicos; em outras, tentou-se estabelecer uma organização mais efetiva, como a criação dos Liceus de Pernambuco (1826), do Rio Grande do Norte (1835), da Paraíba e da Bahia (1836).

Até 1837, ano de criação do Imperial *Collegio* de Pedro II, o Ensino Secundário constituiu-se de poucas aulas de algumas matérias como: latim, filosofia, retórica, geometria e teologia, que eram ministradas sem cumprir uma seriação lógica.

O Ministro Vasconcellos justificou a criação do Imperial *Collegio* de Pedro II:

Com o fim de o fazer baixou o Decreto de 2 de Dezembro do ano passado, que converte-o aquele Seminário, *destinado anteriormente a uma educação mecânica*, em Estabelecimento de instrução secundária, com a denominação de – Colégio de Pedro Segundo – O Governo tem todos os motivos para esperar que a experiência convença em pouco tempo de madureza, com que foi tomada esta resolução, e que patenteia na extensa exposição, que serve de preâmbulo ao mencionado Decreto (BRASIL. Relatório de 1838, p. 14-15).

O Imperial *Collegio* de Pedro II, assim, representou uma adequação do Ensino Secundário aos preceitos educacionais praticados nos liceus franceses, e seus estudos foram organizados de forma simultânea e seriada. Nesses estudos, previu-se o predomínio das

---

<sup>104</sup> Castanha (2007), ao estudar a instrução elementar no Império considerou o Ato Adicional de 1834 “[...] benéfico à difusão da instrução pública pelo interior do Brasil” (p. 510).

disciplinas literárias, além das matemáticas, das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e da história.

No currículo do *Collegio* constavam os primeiros estudos de ciências naturais, constituindo-se na primeira vez que a disciplina foi incluída no ensino secundário, público ou particular do Brasil. A incorporação de disciplinas como a matemática, a física e a geografia, apesar de representarem um rompimento com a tradição literária, não teve o mesmo significado que teve na Europa, onde se desenvolvia o processo industrial. Com finalidade propedêutica, a formação no Ensino Secundário no Brasil teve por função a formação de quadros para o que exigiam as bases produtivas.

Trechos do discurso proferido pelo Ministro e Secretário de Estado e Justiça Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, quando da abertura das aulas do Imperial *Collegio* de Pedro II, aos 25 de março de 1838, são ilustrativos do caráter modelar proposto ao *Collegio*:

Não concluirei este discurso sem repetir a V. Exa. que o intento do Regente Interino, creando este Collegio, he offerecer hum exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação collegial he preferível à educação privada (VASCONCELLOS, 1838 *apud* SOUZA, 1937, p. 275).

A proposta do *Collegio* foi explicitada:

[...] manter e unicamente adoptar os bons methodos; resistir a innovações que não tenham a sancção do tempo e o abono de felizes resultados; proscreever e fazer abortar todas as espertezas dos especuladores astutos, que illaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repellir os Charlatães que aspiram á celebridade, inculcando princípios e methodos que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprova. (*idem*)

Contudo, houve várias críticas no Senado pela mudança do tipo de escola e de formação a que se destinava o *Collegio*, de abandono da finalidade filantrópica do antigo Seminário de São Joaquim, onde ele fora instalado. Mas essa era uma falsa questão. O antigo Seminário destinava-se a meninos órfãos e desamparados e fora idealizado para prover essas crianças com uma educação na qual aprendessem um ofício.

De modo diverso do antigo Seminário, o Imperial *Collegio* de Pedro II excluiu de seu plano de estudos os trabalhos manuais, e privilegiou um estudo de formação clássico-humanística, apesar de disciplinas científicas das escolas modernas fazerem parte de seu currículo. O *Collegio* destinava-se aos filhos da *boa sociedade*, em sua maioria composta por fazendeiros e negociantes, que viam na formação literária dada a garantia de acesso às faculdades e uma possibilidade de ingresso na carreira pública, inclusive como deputados.

A essa sociedade *civilizada*, de estereótipo aristocrático, fazia bem a distinção entre o trabalho mecânico e o trabalho intelectual que, em última instância, era a que os dois tipos de escolas se destinavam. Assim, sob uma perspectiva aristocrática, livresca, as duas escolas cumpriram com a sua função.

Na Sessão de 19 de maio de 1838 da Câmara dos Deputados<sup>105</sup>, O Ministro Vasconcellos, ao responder às críticas do deputado Manuel do Nascimento à criação do Imperial *Collegio*, explicou ter o modelo francês como a fonte pedagógica adotada no Ensino Secundário nacional:

O discurso era meu, mas o regulamento é alheio; em quasi todas as suas disposições é copiado dos regulamentos dos collegios de França, apenas modificado por homens que gozão da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos (VASCONCELLOS, Sessão em 19 de maio de 1838. Anais da Camara dos Deputados, p.160, 1838).

Portanto, o *Collegio* substituiu o modelo português de Pombal pelo francês, mais literário e nem tanto militar. Seu currículo seguiu o modelo com o predomínio dos estudos das humanidades e complementado com as ciências sociais, a matemática e as ciências.

Criado em 2 de dezembro de 1837 e inaugurado em 25 de março de 1838, o Imperial *Collegio* de Pedro II, também sob a inspiração do Colégio lazarista do Caraça, teve por objetivo promover uma melhor organicidade e melhoria na formação intelectual e econômica brasileira. Teve por função, também, estabelecer um *padrão* a ser seguido por seus congêneres. Conferia o título de bacharel em ciências e letras aos alunos que concluíssem o seu plano de estudos, dando o direito ao ingresso em qualquer instituição de ensino superior do Império sem prestar novos exames. Seu currículo buscou interligar o ensino superior com os objetivos próprios do ensino secundário.

Na Sessão do Senado de 10 de outubro de 1839, examinavam-se os estatutos do Imperial *Collegio* e se debatia sobre a finalidade dada ao novo estabelecimento, quando o Senador Vergueiro contestou a formação buscada no novo estabelecimento, em substituição ao antigo Seminário de São Joaquim, “[...] alterando-se uma instituição estabelecida pela caridade dos fieis, destinando-a para um fim diverso, qual aquelle que tem hoje o Collegio Pedro II”. O Ministro Vasconcellos, criador do *Collegio*, rebateu a argumentação. Revelou a centralidade dos estudos clássicos do Plano de Estudos do *Collegio*, despreendido das *ciências mecânicas*:

É um principio e verdade incontestável que a industria, qualquer que seja ella, não póde prosperar senao debaixo dos auspícios das sciencias superiores. [...] Não há exemplo em Nação alguma de que se tenha

<sup>105</sup> Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/dc\\_20b.asp](http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp)

desenvolvido a indústria sem que primeiro hajam prosperado as sciencias e as faculdades superiores (VASCONCELLOS, 1839 *apud* BRASIL. Anais do (Senado)Império, Livro 4, p. 358-360, 1839).

Anteriormente, o Seminário de Olinda já apresentara um ensino inovador, com a organização das matérias científicas (ciências naturais, física, química, mineralogia, botânica e desenho) e com os estudos clássicos, humanistas. Sobre esse processo de modernização do ensino sob o ideário burguês, Alves (2001a) salienta:

A preocupação burguesa com o *útil* e o *aplicado* passava a ser a raiz da seleção dos conteúdos didáticos. A língua nacional passou a ser entendida como o fundamento dos estudos de gramática latina. [...] Mas nem por isso a ética, a metafísica e a lógica deixaram de tomar novos rumos, passando a ser tributárias da visão de mundo burguesa. Num universo que se aburguesava, inclusive a parte “tradicional” ou “clássica” do currículo sofria transformações sensíveis. Buscavam, essas transformações, atender demandas que emergiam do amadurecimento do novo modo de produção. (p. 164).

Contudo, a discussão observada anteriormente era decorrente de ter sido o antigo Seminário de São Joaquim, uma instituição de caridade pública, destinada a recolher os meninos órfãos, pobres e desvalidos para serem educados convenientemente e habilitados para algum ofício mecânico (BRASIL, 1831, p. 62), transformado no Imperial *Collegio* de Pedro II, com a finalidade de formar a classe dominante, intelectual e econômica.

Conforme Alves (2001a), à época, produziu-se nos colégios uma distinção entre a formação dos seminários, direcionada à formação dos quadros clericais, e o *Collegio* de Pedro II e Liceus provinciais, “[...] cujos planos de estudos fecundaram-se na rica herança das ciências modernas e na reinterpretação burguesa das humanidades clássicas” (p. 238).

Os debates na Europa entre o ensino clássico-humanista e o ensino moderno ou científico repercutiram na organização dos estudos secundários no Brasil, como pode ser observado nos planos de estudos elaborados ao longo da história do *Collegio* de Pedro II. Conforme os Estatutos de 1838, ao lado dos conhecimentos de Humanidades, o plano de estudos listava as Ciências Naturais, a Matemática, Desenho, Música e outras. Inclusive a *gymnastica*, prática que não constava do Plano de Estudos, (ANEXO B), mas foi explicitamente mencionada pelo Ministro Vasconcellos, idealizador do *Collegio*.

Os estudos clássicos constituíam a base do plano de estudos e as disciplinas como Ciências, História e Geografia complementavam a carga horária. Cerca de 62% do total de aulas do plano de estudos eram dedicadas aos estudos clássico-humanísticos, 21% às ciências e às matemáticas. Na carga horária<sup>106</sup> das ciências, apenas 12%, não transmitiam seu real

<sup>106</sup> Em 1841, ano em que efetivamente iniciaram as aulas de *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II, a proposta original foi alterada, fixando a duração do curso em sete anos. Às Humanidades foi destinada 60% da

significado histórico no ensino secundário, de formação, de difusão de conhecimentos úteis de natureza social.

### 6.1- As reformas educacionais e os planos de estudos

O Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, definiu o primeiro plano geral de estudos e os estatutos do Imperial *Collegio* de Pedro II. Para a consulta e análise aos *planos de estudos* instituídos pelos vários decretos que reformularam o Imperial *Collegio*, há a necessidade de se buscar outras fontes além das habituais<sup>107</sup>, pois esses regulamentos, de forma diversa de outras disciplinas, não indicavam a distribuição e seriação da *gymnastica*, não versavam sobre o conteúdo a ser desenvolvido, tampouco indicavam possíveis manuais adotados pelos seus instrutores. Essas indicações só se encontravam na República<sup>108</sup>, como podemos observar no Programa de Ensino para o ano de 1892.

Conforme Haidar (1972), a história do Ensino Secundário na Corte se resume à história das reformas curriculares do Imperial *Collegio* de Pedro II, uma vez que a instituição se propunha como modelo nacional, razão pela qual o seu estudo equivale ao conhecimento das políticas educacionais oficiais para esse ensino.

A primeira reforma curricular (ANEXO C) sofrida pelo Imperial *Collegio*, aprovada pelo ministro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, por meio do Decreto n. 62, de 1.º de fevereiro de 1841, ampliou o curso de seis para sete anos. Sob o ponto de vista pedagógico,

---

carga horária total. Às disciplinas de Ciências e Matemática foi atribuída 5% da carga horária total a cada área. (Conforme Regulamento nº 62, de 1º de fevereiro de 1841).

<sup>107</sup> Entre outras, destacam-se as obras de HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, EdUSP, 1972; VECHIA, A. e LORENZ, K.M. Orgs. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

<sup>108</sup> A esse respeito, consultar a obra de VECHIA, A.; LORENZ, K.. M. (Org) **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

Programa do Ensino do Gymnasio Nacional no anno de 1892, organizado pelo Plano de Reforma de 8 de novembro, Art. 6º do Regulamento de 22 de novembro de 1890. *Gymnastica -Primeira parte – Exercícios de corpo livre*.

1. Exercícios disciplinares; 2. Marchas gymnasticas; 3. Exercícios de movimentos parciaes; 4. Exercícios recreativos; 5. Exercícios de movimentos combinados. 6. Exercícios de equilíbrio; 7. Exercícios estheticos; 8. Exercícios de movimentos imitativos; 9. Corridas e saltos; Jogos gymnasticos.

#### **Segunda parte – Exercícios com instrumentos**

1. Exercícios disciplinares; 2. Ex. simples com biboletes; 3. Ex. fáceis com as massas; 4. Ex. complexos com bastões e com bastonetes de ferro; 5. Ex. de movimentos combinados com biboletes. 6. Ex. complexos com as massas; 7. Marchas e combates nas andas; 8. Repulsão das espheras de ferro; 9. Ex. de tracção com cabos de linho; 10. Ex. de repulsão com as perchas.

#### **Terceira parte – Exercícios com aparelhos**

1. Exercícios de equilíbrio sobre a viga; 2. Saltos com trampolim; 3. Corridas e saltos; 4. Exercícios nas escadas de corda e nos cabos graduados. 5. Ex. na prancha de assalto; 6. Ex. no Cavallo de pau; 7. Ex. nas escadas de madeira inclinadas e horizontais; 8. Ex. nos cabos livres; Ex. nos mastros; 10. Ex. nas paralelas; 11. Ex. nos aneis de ferro e no trapézio; 12. Ex. na barra fixa.

**N.B.** – São prohibidos os exercícios acrobáticos.

(VECCHIA E LORENZ: 1998, p. 124).

essa reforma acentuou o predomínio dos estudos literários, com diversas matérias de humanidades. As disciplinas de matemática e das ciências ficaram limitadas a poucas lições distribuídas nos três últimos anos. Às línguas francesa e inglesa foi acrescido o alemão. Além dessas, a língua grega era estudada nos últimos quatro anos e o latim, ministrado nos sete anos do programa.

Com exceção do Imperial *Collegio* de Pedro II, oficial, o ensino secundário foi oferecido em quase sua totalidade por colégios particulares. Mesmo grandes colégios particulares, que tinham especial cuidado com o seu programa de estudos, como o Colégio Abílio, Caraça e Aquino, enfrentaram o problema de evasão de alunos que preferiam uma formação ligeira, que rapidamente proporcionasse o ingresso aos cursos superiores. Esses alunos deixavam de cursar o ensino secundário com seis ou mais anos, e se transferiam para os Colégios que restringiam os seus cursos às disciplinas exigidas para os preparatórios. Assim, além de o acesso ao ensino secundário já estar circunscrito ao ensino público do *Collegio* e aos poucos Colégios particulares que primavam por um melhor nível de ensino, também os programas abreviados desses colégios reduziram o alcance de práticas como a *gymnastica*.

Outro fator que limitava a proposta educacional da *gymnastica* foi o próprio propósito da educação ministrada.

Recordemos que, no ideário pedagógico, desde o Iluminismo, o sensível estava inserido, mas com uma função complementar em relação ao conhecimento intelectual. Os “prazeres” corporais estão ligados aos órgãos dos sentidos, ao corpo. O entendimento de civilização, por outro lado, se relacionava à ideia de dominar a natureza, tendo o corpo entendido também como natureza (o sentido de *physis*, dado por Locke em *Pensamentos sobre Educação* – 1693). O princípio civilizador aplicava-se à educação do corpo. A educação física era entendida como parte essencial da formação do homem, como assinala Manacorda (1989, p. 289): “De fato, não há mais realidade ou utopia pedagógica, de Pestalozzi a Owen, em que, ao lado do tema do trabalho físico, não esteja também o tema dos cuidados físicos para o corpo [...]”. No século XIX, a *gymnastica* científica era aplicada como um novo código de civilidade, de educação do gesto e da vontade, como modelo para a sociedade burguesa.

A educação era caracterizada por uma proposta predominantemente humanística, centrada nos estudos da filosofia, das letras clássicas e da religião, além da oratória e da caligrafia. Era um ensino de poucas ciências. Faltava aos programas das escolas o sentido prático de preparo para a vida, para o trabalho, e o utilitário. Esse ensino era coerente com o modelo socioeconômico no qual os filhos da burguesia tinham sua educação preparatória para

o ensino superior. Assim, a educação física aplicada às crianças burguesas não se relacionava ao mundo do trabalho manual, mas intelectual, impondo-se a higiene e a educação dos sentidos como elementos acessórios.

Os anos 1850 marcaram um período de alterações no sistema educacional do Segundo Reinado brasileiro. As reformas educacionais foram resultantes dos debates desenvolvidos em países como a Alemanha, a França, a Bélgica e a Suíça, para adequar seus sistemas educacionais às novas necessidades da economia burguesa em expansão.

De forma significativa, essas nações desenvolveram as principais escolas *gymnasticas* no século XIX, nas quais os mestres das escolas brasileiras procuravam se orientar. O anúncio do Colégio de Meninos Lyceu Roosmalen, publicado no *Almanak Laemmert*, é ilustrativo dessa influência: “Uma escola de gymnastica foi estabelecida pelos cuidados e sob a planta de Mr Roosmalem Filho, um dos melhores discípulos do celebre Amoros, ex-director de todos os gymnasios de França” (ALMANAK Laemmert, 1856, p. 405).

A Assembleia Geral Legislativa aprovou, em 17 de setembro de 1851, a Lei n. 630, conforme projeto apresentado pelo Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, reformando o ensino primário e secundário no Município da Corte. Desencadeou uma reordenação da política educacional nos diferentes níveis de ensino.

Para o Ensino Secundário, foi elaborado um novo Regulamento para o Imperial *Collegio* de Pedro II, aprovado pelo Decreto n. 1.556 - 17 de fevereiro de 1855 (para execução do Art. 78 do Regulamento anexo ao Decreto n. 1.331 de 17 de fevereiro de 1854), fixando os programas (ANEXO D) a serem adotados nos dois cursos.

A divisão dos estudos em dois cursos teve o objetivo de incorporar o ensino técnico ao programa regular do ensino. Os “Estudos de primeira classe”, de quatro anos, conferiam, aos concluintes que não desejassem prosseguir nos estudos até o bacharelado, um certificado especial que daria direito a ingresso em cursos profissionalizantes<sup>109</sup>. Num segundo momento, os “estudos de segunda classe”, com três anos de duração, habilitavam o concluinte como bacharel em letras e ao ingresso no ensino superior. Não se criaram cursos paralelos, mas subdividiu-se o curso do *Collegio*.

Enquanto nos estudos de primeira classe a matriz curricular se centralizava nas áreas das ciências e matemática, a matriz da segunda classe centralizava-se nos estudos humanísticos e literários. Esse dado indica uma distinção na formação da burguesia, em

---

<sup>109</sup> Cursos ministrados no Instituto Comercial, em que se transformara a Aula de Comércio da Corte, e na Academia de Belas Artes, a que se atribuíram objetivos de formação industrial. (CHAGAS, 1980, p. 17).

termos dos estudos profissionalizantes. Na formação da classe dominante, estudos de segunda classe não privilegiavam os estudos de ciências para o ingresso no ensino superior.

Haidar (1972) entende que, apesar do caráter exclusivamente humanístico e literário dos estudos de 2ª classe, a reforma contribuiu para flexibilizar a formação, habilitando tanto para as carreiras comerciais e industriais como para o ingresso no ensino superior. A autora vê isso como um reflexo das novas necessidades do país, uma vez que havia uma “[...] tendência de uma sociedade urbano-agrícola-comercial, espelhando “um pequeno e tímido reflexo das mesmas preocupações que haviam levado a criação das *realschulen*<sup>110</sup> alemãs e que vinham agitando a opinião francesa especialmente a partir da década de 30” (HAIDAR, 1972, p. 114).

Sobressaía-se, aqui, a transposição de programas de estudo franceses em sua íntegra, além da bibliografia francesa:

Deram os programas propostos bom desenvolvimento aos estudos [...] Evidenciando, contudo, a fiel e cega obediência aos compêndios adotados, ignorava o programa de geologia as particularidades do solo brasileiro enquanto incluía o estudo cuidadoso do terreno parisiense e das formações subapeninas [...] (HAIDAR, 1972, p. 117).

O modelo francês, com a divisão de cursos, com funções diferenciadas, concretizava a divisão de classes sociais, com a dissociação do ensino profissional do geral, o que liberava os filhos da classe economicamente dominante da aprendizagem de matérias técnicas.

As mudanças refletiam as tendências francesas no ensino secundário<sup>111</sup>. Foram adotadas não só por Couto Ferraz, mas também pelo Marquês de Olinda que, em 1857, reorganizou o modelo curricular anterior de 4+3, para 5+2, com a finalidade de proporcionar uma formação técnica e uma literária. Destinou-se, assim, a estabelecer uma articulação do ensino secundário com o ensino técnico, além da que já lhe era própria, com o ensino superior.

---

<sup>110</sup> “Face às necessidades decorrentes do desenvolvimento crescente da indústria e do comércio, surgira na Alemanha, já nos fins do século XVIII e paralelamente aos ginásios clássicos, um novo tipo de ensino secundário, mais científico que literário, destinado àquela classe numerosa de cidadãos que não encontravam no estudo exclusivo das línguas e literaturas antigas o preparo para as diversas carreiras profissionais. A partir de 1830, relatórios [...] recomendavam a França, então preocupada com o mesmo problema, a solução alemã” visando “satisfazer às novas exigências da sociedade moderna propiciando melhor preparo básico àqueles que buscavam as profissões técnicas” (HAIDAR: 1972, p. 114-5).

“[...] a primeira Realschule (escola técnica) foi criada em 1747, em Berlim, por Hecker. A partir da metade do século passado, sob a influência do anseio democrático, surgido por ocasião das Revoluções de 1848 e devido ao refluxo da economia agrária, após 1875, em consequência da intensificação da produção industrial, essa estrutura escolar passou a ser contestada pelo movimento em prol da unificação do ensino, iniciado em 1886”. MACHADO, 1989. p. 174.

<sup>111</sup> Em atendimento às exigências da economia em expansão, foram executadas duas reformas na França. A Reforma de Salvandy, de 1847, com uma proposta curricular de 4 + 3, como a que Couto Ferraz adotou, propôs um ensino técnico e um tradicional na Escola Secundária. A Reforma de Fortoul, de 1852, propôs também dois cursos, mas através de uma bifurcação do currículo, formando o Bacharel de Letras e o Bacharel de Ciências.

Essa alteração fracassou frente ao desinteresse dos alunos em frequentar o 5º ano especial. Seus objetivos eram ingressar nos cursos superiores e compor a “[...] nova aristocracia de bacharéis e doutores” (HAIDAR, 1972, p. 119). Esse projeto revelou-se descabido ao grau de desenvolvimento da base material e econômica do Império.

O deputado Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em 1851, apresentou à Assembleia as bases para a Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte (Lei n. 630 de 12/09/1851). No ano de 1854, o então Ministro do Império Couto Ferraz expediu a regulamentação das matérias a serem obrigatoriamente ministradas: *no Primário - a Ginástica*; entre outras atividades.

O Decreto n. 1.556 – 17 de fevereiro de 1855, em seu artigo 7º, previu que “O ensino da dança, e os exercicios gymnasticos terão lugar durante as horas da recreação”, ou seja, os exercícos *gymnasticos* teriam a frequência diária, no intervalo entre as aulas.

Essa legislação (Reforma Couto Ferraz, de 1851) é tomada por estudiosos da Educação Física (MARINHO [s.d.], CANTARINO FILHO, 1982; BETTI, 1991; DARIDO, 2003) como um marco do início oficial da Educação Física Escolar Brasileira. Contudo, é preciso que tenhamos em conta a lei e a sua execução.

Após vinte anos, não foram desenvolvidas ações efetivas para a aplicação da *gymnastica* nas Escolas Primárias. O Relatório apresentado pelo Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte denunciou a situação da *gymnastica* praticada nas escolas públicas do Império, voltada à instrução primária:

Esta parte importante da educação não só é completamente desprezada nas nossas escolas, pela ausência de todos os exercícos eficientes ao desenvolvimento physico dos alumnos, como até mesmo contrariada pelo systema vicioso dos bancos e mesas, pelo acanhado das salas, em muitas das quaes com dificuldade se podem mover as crianças, e pelo ar viciado, que nellas se respira (BRASIL. Relatório de 1873, p. 429).

Ao mesmo tempo em que a Inspeção Geral de Instrução da Corte expunha o descaso das autoridades por essa *gymnastica civilizatória*, estimulava a sua prática por parte dos alunos, por meio dos quais pudessem obter “[...] a agilidade, a força muscular, e a elegância dos movimentos do corpo” (BRASIL. Relatório de 1873, p. 430).

Mesmo para a provisão de professores de *gymnastica*, encontrou-se uma grande dificuldade, pois “[...] muitos mesmo, principalmente as senhoras, terão decidida repugnância para esse ensino” (*Idem*, p. 430).

A *Comissão* responsabiliza a família pela execução do “sábio regulamento de 1854”:

[...] que principalmente compete esse ramo de educação: mas a escola deve continuar, alimentar e provocar o desenvolvimento das forças physicas do

menino, mesmo como meio para obter melhores resultados de natureza moral e intellectual (*Idem*, p. 429).

Assim, essa proposta da Comissão foi liberal, pois deixou ao cidadão a responsabilidade de prover os meios de sua educação, e ao mesmo tempo conservadora e moralista, ao propor o domínio do corpo pela exercitação, por exemplo, da *elegância do movimento do corpo*. Não se viu aí uma função de ordem prática; tampouco o ensino oficial proveu às escolas as condições para a sua prática.

O Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857, retirou a condição de obrigatoriedade da *gymnastica* do plano de ensino<sup>112</sup> do Imperial *Collegio* de Pedro II (ANEXO E), como determinado no “Art. 10. Para se obter o gráo de bacharel, e o diploma respectivo, assim como o titulo do curso especial, não são necessários os estudos do desenho, musica, dansa e gymnastica, e nem o de italiano” (BRASIL. Relatório de 1857, p. 244).

Também reduziu a sua prática aos dias destinados a recreação, às quintas-feiras e feriados.

Importante notar que em 1856, ano anterior da retirada da obrigatoriedade da *gymnastica* no *Collegio*, o Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (BRASIL. Relatório de 1856, p. 425) apontou a “[...] deficiência e o total abandono em que se acha entre nós a educação physica” e a necessidade de se “[...] restaurar a educação physica, sem a qual todo e qualquer systema será incompleto” (BRASIL. Relatório de 1856, p. 425).

O Inspetor Geral atestou a pouca significância dada à Educação Física no *Collegio* e utilizou-se de uma frase recorrente nos discursos, para dizer da sua importância para a *civilização*:

**As nações modernas de maior illustração restabelecem o systema completo de educação dos antigos,** (g.n.) e os exercícios gymnasticos introduzidos nas escolas e collegios, tem produzido vantagens taes, que hoje são considerados parte integrante desses estabelecimentos (*Idem*, p. 425).

Ao mesmo tempo, referiu-se à necessidade de que esses exercícios fossem “methodicamente” desenvolvidos. Mas quais seriam os métodos a serem aplicados? Os das “nações modernas de maior illustração”?

---

<sup>112</sup> O Programa de Ensino, tanto para o Internato como para o Externato do Colégio de Pedro II, foi organizado pelo Conselho Diretor e aprovado pelo Aviso da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 23 de janeiro de 1858.

Decorrente da pouca procura pelo curso de cinco anos, o curso especial (Decreto de 1857) foi extinto pela reforma Jose Ildfonso de Souza Ramos de 1862<sup>113</sup>, reafirmando a relação da sociedade imperial a uma cultura clássica, em oposição a uma educação utilitária.

O ministro do Império José Ildfonso de Souza Ramos enfatizou que era preciso “[...] organizar o plano de estudos do collegio de modo que se restringissem algumas matérias menos necessárias, cujo excessivo desenvolvimento prejudicava ao ensino” (BRASIL. Relatório de 1861, p.10). Por meio do Decreto n. 2.883, de 1º de fevereiro de 1862 reformou novamente o *Collegio* e rejeitou as inovações propostas por Couto Ferraz (1854). Extinguiu o curso especial, reduziu os estudos científicos e aumentou os estudos literários. O *Collegio* assumiu, portanto, como principal objetivo, a preparação para o ingresso no curso superior.

De acordo com o Art. 2º do Decreto n. 2883 de 1862, a reforma listou como matérias facultativas: Alemão, Italiano, Desenho, Música, Dança e Ginástica. A *gymnastica*, juntamente com o alemão e o italiano, tornaram-se *matérias facultativas*, sendo estudadas “em feriados ou às horas do recreio”, juntamente com desenho, música e dança.

Por meio desse Decreto foram feitas diversas modificações no regulamento do Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857. Deveriam ministrar, também, “[...] aulas de allemão e italiano para os alumnos que voluntariamente quizessem estudar estas matérias, além do desenho, musica, gymnastica e dansa, aproveitando-se para estes estudos e exercícios os dias feriados ou as horas de recreio” (BRASIL. Decreto n.2883 de 1862, art. 2º).

O Decreto n. 2883 de 1º de fevereiro de 1862 diminuiu a importância das ciências no currículo (ANEXO F), ao valorizar os estudos clássicos, humanísticos, na escola secundária. Essa Reforma reorganizou os estudos em um curso único de sete anos e ampliou as aulas do idioma nacional, latim, grego e francês. Em contrapartida, reduziu os estudos de física, química e ciências naturais, desdobrou os históricos e tornou facultativos o desenho, a música, a dança, a ginástica e as línguas alemã e italiana. Essas matérias facultativas constaram pela primeira vez do Plano de estudos do Imperial *Collegio*, conforme o art. 2º do referido Decreto. No art. 3º, além de tornar facultativa essa prática, o provimento de professores seria feito somente do “2º ao 5º anno” e “conforme as circunmstancias”:

[...] que acompanhará os alumnos desde o 2º até o 5º anno, accomodando em cada anno, conforme as circunstancias, o ensino da arithmetica, álgebra, geometria plana, stereometria e trigonometria rectilinea; 1 de noções geraes de physica e chimica, 1 de noções geraes de historia natural, 1 de allemão, 1 de italiano, 1 de musica, 1 de desenho, **1 de gymnastica**, e 1 de dansa. (g.n.) (BRASIL. Decreto 2882, de 1º fev 1862).

<sup>113</sup> “4.º - Fica supprimido o curso especial de cinco annos de que trata o art. 6º do Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857”. (Decreto 2883 – 1º. De fevereiro de 1862)

A priorização do ensino de humanidades acarretou a flexibilização de horário e a ausência de cobrança das matérias de estudo voluntário, como a *gymnastica*.

A contratação e a relação de salários pagos às diferentes matérias revelam, por outro lado, a valorização dos Professores das disciplinas “literárias”, em detrimento dos Mestres das práticas do Ensino Secundário, distinção que não se restringiu à simples nomenclatura honorífica. Conforme o Relatório do Império de 1864, no Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária apresentado ao Ministro do Império, na parte que trata dos Professores do *Collegio* de Pedro II (p.139), constata-se essa distinção na forma de nomeação<sup>114</sup> e no salário:

XXXVI. Os Professores de Letras e Sciencias, e o de Desenho, são nomeados por Decreto. **O de Gymnastica, por Portaria ministerial.**

Os de Musica e Dança, pelo respectivo Reitor, com aprovação do Inspector Geral.

XXXVII. Os vencimentos forão assim marcados, para cada uma das casas, pelo art. 97 do Decreto n.º 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854 e pelos arts. 50 e 75 do Decreto n.º 2.006 de 24 de Outubro de 1857.

Aos Professores de Desenho, Musica, Dança, e **Gymnastica**: ordenado 600\$000, gratificação 200\$000, total **800\$000**;

Aos de Francez, Inglez, e Italiano: ordenado 800\$000, gratificação 400\*000, total **1:200\$**.

Aos de Grego, Latim, Allemão, e das outras matérias: ordenado 1:000\$000, gratificação 600\$000, total **1:600\$000**, (g.n.) (BRASIL. Relatório de 1864, p. 141).

A Política de Conciliação<sup>115</sup> (1853-1868), na qual liberais e conservadores deram aos programas ministeriais da Instrução Pública um caráter de base propulsora do progresso material, fez com que as reformas efetuadas nesse período se dessem num aparente clima de harmonia e tranquilidade.

Em meio à crise econômica da agricultura, baseada na monocultura do café, buscou-se, nos anos 1870 e 1894, uma diversificação das atividades econômicas. Com a intensificação do trabalho livre com a imigração e a acumulação de capitais, antes investidos na compra de escravos, houve um impulso com empreendimentos industriais e da própria agricultura, pela ampliação de produtos cultivados. Isso ocasionou um pequeno

<sup>114</sup> Conforme definição de Hely L. Meireles. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Ed. Ver. dos Tribunais, 1989: Decreto são atos administrativos da competência exclusiva dos chefes do Executivo, destinados a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas de modo expresso, explícito ou implícito, pela legislação. Portaria é um ato administrativo interno pelo qual o chefe de órgãos, repartições ou serviços expedem determinações gerais ou especiais aos seus subordinados, ou **designam servidores para funções e cargos secundários**. (g.n.)

<sup>115</sup> Conforme Mattos (1987), estabeleceu-se neste período uma trégua entre as lutas partidárias (Saquaremas e Luzias), alternado-se no poder do gabinete Imperial, congregando “[...] em torno de uma mesma bandeira, gregos e troianos, Liberais e Conservadores”. Outras informações estão disponíveis na tese de Gondra (2000).

desenvolvimento industrial e o emprego da parcela da população que se encontrava à margem do trabalho.

Essa aparente contradição entre a economia e as práticas burguesas explica-se pela manutenção, ainda, de latifúndios e o emprego de trabalho escravo. Havia um descompasso entre o ideal liberal e as práticas burguesas dos proprietários. Negociantes de uma forma geral utilizavam-se do trabalho escravo, ao mesmo tempo em que adotavam práticas burguesas. Como vimos, no Brasil, o liberalismo centrava-se na produção, no comércio e na propriedade e não ao trabalho no sentido liberal, como atividade fundadora do valor. Para isso, fundamentou-se no emprego do trabalho escravo.

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1870, com base no novo ideário, assumiram que, para o desenvolvimento do país, a educação seria o instrumental mais eficiente. Portanto, caberia à reformulação da educação o encaminhamento para esse novo paradigma. Contudo, de modo análogo à Europa, questionou-se o direcionamento: científico ou humanístico. Foi adotada uma proposta conciliadora, claramente dualística, entre a teoria e a prática, na qual a diversificação do ensino secundário atendessem às exigências da sociedade moderna e, concomitantemente, não deixasse de preservar os estudos clássicos<sup>116</sup>.

O ministro Paulino José Soares de Souza, no Relatório do ano de 1869, já apresentara essa mesma posição ambígua, ao propor uma instrução propedêutica de “interesse prático”, isto é:

Formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para os estudos de utilidade prática e para a vida social, é o fim principal dos estudos secundário. Não importa tanto que nas linguas extranhas o alumno obtenha um vocabulário mais ou menos completo, que nas sciencias fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga o resultado de exercitar, adestrar e alargar o espirito, dispondo-o pela aquisição dos dotes necessários para estudos de applicação e interesse prático (BRASIL. Relatório de 1869, p. 42).

Com essa proposta, configuraram-se mais uma vez os limites do alcance do ensino secundário, entre a educação da classe dominante e dos trabalhadores, em geral.

Certamente o pensamento positivista em ascensão, no período, influenciou o ensino secundarista na adoção de estudos universalistas e que viessem a fornecer um conteúdo disciplinador e sistematizador para as atividades educativas. Esse movimento refletiu no Imperial *Collegio* de Pedro II, que passaria por três reformulações do plano de estudos:

---

<sup>116</sup> “[...] as *realschulen* alemãs e os *liceus de ensino secundário especial* franceses constituem os exemplos mais representativos. Sem visar diretamente à formação profissional, o novo tipo de ensino secundário destinava-se a fornecer cultura geral e as bases da formação profissional aos que buscavam as carreiras comerciais, industriais e agrícolas.” (HAIDAR: 1972, p. 121).

Reforma Paulino de Souza (1870), Reforma de 1º de março de 1876, e a de Leôncio de Carvalho em 1878.

O plano de estudos (ANEXO G) do Imperial *Collegio* de Pedro II, instituído pelo Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, proposto no Ministério Imperial de Paulino de Souza, ao instituir o exame de admissão para o 1º ano do curso secundário, introduziu também os exames finais por disciplina, realizáveis a qualquer momento do curso e com a equivalência a frequência normal. Assim, ao recuperar o regulamento de 1855, permitiu as matrículas avulsas e desconsiderou um plano de estudos regular, o que ameaçava reduzir o *Collegio* a um curso de preparatórios aos exames parcelados.

A nova matriz curricular deu relativo privilégio ao ensino científico (estudado nas últimas séries). Procurou distribuir o programa de matemática de forma mais realística em relação ao desenvolvimento dos alunos e privilegiou o ensino da língua portuguesa em relação aos estudos literários. A Reforma imprimida pelo Ministro Paulino de Souza procurou integrar as diversas áreas de conhecimento, as letras e as ciências na formação dos indivíduos. Foi expressa no Imperial *Collegio* de Pedro II, ao adotar uma nova filosofia educacional com vistas a um melhor equilíbrio na atenção dos estudos literários em relação ao ensino das ciências físicas e naturais. As ciências tiveram um pequeno aumento na carga horária no plano educacional do *Collegio*.

Além disso, “[...] tanto no Externato como no Internato do Imperial Collegio de Pedro II o curso de estudos continuará a ser de sete annos, seguindo-se em ambos os Estabelecimentos o mesmo systema de ensino” (BRASIL. Decreto n. 4468 de 1º de fevereiro de 1870) e reenquadra como práticas obrigatórias as aulas de Desenho, Música vocal e Ginástica, antes disciplinas opcionais. Com isso,

[...] se procurava confiar a missão mais ampla de formar integralmente o cidadão, habilitando-o, não apenas para o ingresso nos estudos superiores, mas para enfrentar, graças a um melhor preparo básico, as necessidades complexas e variadas da vida social. (HAIDAR: 1972, p. 120).

Além de estabelecer que as lições de *gymnastica* devessem obedecer a um programa previamente estabelecido, deu nova forma à sua prática:

**Art. 5º** Para as lições do desenho, musica vocal e gymnastica serão aproveitadas as quintas feiras, nas quaes, salve o caso de feriado na semana, não haverá aulas das outras matérias do ensino.

[...]

As lições de desenho, musica e gymnastica são obrigatórias, contando-se, bem como nos atos religiosos, faltas aos alumnos, que não comparecerem. Serão comtudo dispensados de todos ou de alguns dos exercícios de gymnastica e de musica vocal os alumnos, que, a juízo do respectivo Reitor, provarem moléstia ou embaraço physico, que os inhabilite.

Para o estudo e exercícios de *gymnastica* e musica, os alumnos serão distribuídos em tres turmas—pequenos, médios e grandes—segundo as idades e desenvolvimento physico. (BRASIL. Decreto n. 4468 de 1º de fevereiro de 1870).

A *gymnastica* em 1870, obrigatória a todos os alunos, divididos em três turmas, foi ministrada às quintas-feiras, com a duração de uma hora.

Esse programa buscava, ao lado de uma formação clássica, uma formação em ciências. A partir dos anos 1870 a nação brasileira passou por grandes transformações e inovações nas áreas econômica, social e educacional, e grandes debates foram estabelecidos sobre o teor do conteúdo educacional. Esses debates, como temos demonstrado, foram resultantes das transformações econômicas e sociais pelas quais a nação passava.

Com o Ministro Paulino de Souza expressou-se uma tendência: a inspiração das reformas nos estudos desenvolvidos não só na Europa, mas também nos Estados Unidos. Não obstante, o *Collegio* continuou a funcionar como preparatório para os exames de admissão nas faculdades, vindo a fortalecer o sistema de educação humanístico.

José Bento da Cunha e Figueiredo, mediante o Decreto n. 6130, de 1º de março de 1876, alterou mais uma vez o plano de estudos (ANEXO H) do Imperial *Collegio* de Pedro II. Com a Reforma, o *Collegio* assumiu a meta de preparar para os exames parcelados. Esses exames constituíam, na realidade, uma forma de antecipar o ingresso nas faculdades. Com a reforma da Instrução Secundária, continuavam a figurar os estudos clássicos, de caráter geral e desinteressado.

Conforme o Art. 3º do Decreto, “Continuam a ser obrigatórias as lições de *gymnastica*, musica e desenho; ficará porém ao prudente arbítrio dos Reitores dispensar os alumnos, impossibilitados por motivos de força maior, de frequentar as respectivas aulas” (BRASIL. Decreto n. 6130, de 1º de março de 1876). Os alunos que mais se destacassem durante as aulas de ginástica receberiam uma menção nas notas de aprovação que tivessem obtido participariam de apresentações públicas em dias festivos de conclusão do ano letivo.

Os planos de estudos poderiam ser alterados, de três em três anos, mediante decisão tomada em reuniões do corpo docente com a reitoria.

Carlos Leôncio de Carvalho ocupou a Pasta do Ministério do Império com a constituição do primeiro Gabinete do Partido Liberal, em 1878. Adepto das ideias liberais norte-americanas de liberdade de ensino, deu início ao seu plano de reformas pelo Imperial *Collegio* de Pedro II, mediante o Decreto n. 6884 de 20 de abril de 1878. Tirou o caráter obrigatório do ensino religioso, mas estabeleceu a fragmentação das matérias de ensino, introduziu a frequência livre no Externato do *Collegio* e restabeleceu as matrículas avulsas,

extintas dois anos antes por Cunha Figueiredo. A Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho de 1878 agravou ainda mais o modelo de educação adotado no Imperial *Collegio* de Pedro II e efetivou a possibilidade de matrículas parceladas, sem uma ordenação e com frequência livre, mediante a prestação de um “exame vago”.

Conforme os artigos 17 e 18 dos novos estatutos:

Art. 17. Poderá quem não tenha cursado as aulas do Colégio prestar exame vago de qualquer ou de todas as matérias ensinadas no mesmo Collegio.

Art. 18. Quem tiver obtido nos exames vagos aprovação plena em todas as matérias do curso do Collegio, receberá o grão de Bacharel em letras. (BRASIL. Decreto n. 6884, de 20 de abril de 1878).

Leôncio de Carvalho, sob a influência de ideias pedagógicas norte-americanas de liberdade de ensino e de consciência, reformulou todo o ensino do Império: Superior, Secundário e Primário.

O Programa do Ensino (ANEXO I) do Imperial *Collegio* de Pedro II para o ano de 1879 foi organizado de conformidade com o artigo 10 do Regulamento anexo ao Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878 e aprovado pelo Aviso do Ministério dos Negócios do Império de 22 de junho de 1879. Este era o Plano de *Gymnastica*:

#### **GYMNASTICA**

##### **1º TURMA (1º, 2º E 3º ANNO)**

###### **1º e 2º anno**

Exercícios de corpo livre e ordinaes. Marchas, carreiras e contra-marchas ao som de cantos adequados ou cadencia marcada. Exercícios de suspensão.

###### **3º anno**

Repetição dos precedentes e alguns mais complicados. Exercícios com aparelhos portáteis. Exercícios de trepar, subir e pular.

##### **2ª TURMA (4º, 5º, 6º E 7º ANNO)**

Continuação dos precedentes. Exercícios de applicação aos aparelhos.

Imperial Collegio de Pedro Segundo em 12 de março de 1879.

(VECHIA; LORENZ, 1998, p. 93)

Em confirmação da influência das ideias liberais, o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de José Luiz Cansação de Sinambú, inspetor de instrução pública, reformou o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império e instituiu o ensino livre. Para o seu funcionamento, as escolas deveriam atender a preceitos higiênicos, preventivos às várias epidemias.

O ensino oferecido pelo Imperial *Collegio* teve no Internato, no curso com a duração de sete anos uma frequência baixa, revelando pouco interesse no bacharelado. No Externato, de forma inversa, aumentaram as matrículas avulsas.

A reforma efetuada (ANEXO J) com o Ministro do Império Barão Homem de Mello não trouxe alterações significativas, além de recuperar o 1º ano elementar e de implantar o

ensino de português em todas as séries. Manteve as matrículas avulsas, a frequência livre e os exames vagos.

De acordo com o Art. 4º:

Não se exigirá para o grau de bacharel em letras o exame de desenho, gymnastica e musica, mas o seu tirocinio será obrigatório em todos os annos do curso de estudos, ficando de prudente arbítrio do Reitor dispensar das respectivas lições ou exercícius o alumno que provar incapacidade physica para qualquer dessas artes (BRASIL. Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881).

A Reforma do Barão Homem de Mello em 1881 reafirmou essa mesma tendência. Alves (1992, p. 46 e 67) salienta que

[...] na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império.

Rui Barbosa teve participação decisiva na Reforma do Ensino Secundário e Superior de 1882, com seus pareceres parlamentares. As ciências constituíam o fundamento da reforma defendida pelo legislador, tendo nelas o aprendizado primordial para que o homem pudesse desfrutar dos progressos alcançados pela sociedade. Era preciso, portanto, outro ensino em substituição ao até então ministrado na escola. Entre os conteúdos que Rui Barbosa privilegiava como imprescindíveis estava a ginástica, além do desenho, da música, do canto e das ciências.

As discussões levantadas por Rui Barbosa na Câmara dos Deputados, a respeito dos conteúdos, expuseram a necessidade de adequação do sistema educacional imperial aos novos tempos. O legislador fez a defesa da proposta da ginástica sueca para o ensino primário e justificou o seu emprego e seu caráter utilitário na formação do cidadão-operário desses novos tempos, quando o empreendimento liberal burguês se concretizava num primeiro surto de industrialização do país, no emprego da força de trabalho livre, assalariada e na tomada das cidades como locus de decisões políticas e econômicas, de produção e de consumo.

Foram desenvolvidos vários empreendimentos comerciais e industriais, além da agricultura, possibilitados pela aplicação na produção de capitais acumulados, em parte, pelo emprego de força de trabalho livre. Sobressaiu nesse processo o Barão de Mauá, empreendedor capitalista que deu início a um projeto de industrialização do país.

Contudo, os interesses da burguesia industrial eram diversos da aristocracia da terra.

Mais do que diversos, eram opostos, eram interesses de frações de classe<sup>117</sup>. Aquilo que se arvorou como sendo de interesse público era interesse de classe, cujos componentes se investiam de poder político para fazer valer seus interesses privados.

O Imperial *Collegio* de Pedro II e a sua formação propedêutica, seus conteúdos, estavam *desligados* de sua aplicação direta ao trabalho produtivo, à especialização. Serviu mais à formação da burocracia administrativa da Monarquia, com a educação clássica em áreas como Medicina e Direito. Conforme Brito (2011), a especialização do conhecimento implicava a

[...] definição das fronteiras disciplinares e do profissional afeito a esta nova demanda, também ele em vias de especializar-se. Ora, este processo não se completará no Colégio Pedro II e, por que não, em todo o ensino secundário no Brasil antes que se torne imperativo, dada a expansão do ensino público neste grau da escolarização, o que se efetivará tão somente na segunda metade do século XX.

Portanto, a concepção buscada, de nação civilizada, tinha uma perspectiva inversa da educação literária: buscava uma escola voltada para a vida, com a inclusão de conhecimentos científicos, visando à formação do cidadão. O princípio teórico da proposta fundamentava-se em Herbert Spencer (1820-1893).

O Programa de Ensino de 1882, organizado de conformidade com o §1º do art. 2º do Decreto nº 8.227 de 24 de agosto de 1881, aprovado por Aviso do Ministério do Império de 23 de março de 1882, continha o *Programma de Ensino de Gymnastica*, que se dividia em duas turmas:

#### **Primeira turma**

**Exercícios Disciplinares:** Princípios de alinhamento. Formatura de 2, 3 e 4 de fundo.

Formatura em columna de secções, pelotões e divisões, marchas e contramarchas. Evoluções e carreiras.

**Exercícios de corpo livre: (callysthenicos)** Flexões, extensões parciais das extremidades superiores e inferiores. As mesmas simultaneamente. Flexões e extensões, parciais e simultâneas, combinadas, das extremidades superiores e inferiores.

Movimento de adução e abdução. Relações, circunstâncias e equilíbrios.

**Exercícios com aparelhos portáteis:** Dos bastões e varas de ferro.

**Jogos gymnasticos:** Tracção com a corda longa. Saltos na corda simples, longa e dupla. Marchas nas andas. Saltos ao alto e à distancia.

**Exercícios com aparelhos fixos:** de trepar, subir e pular. Suspensões e progressões. Flexões.

#### **Segunda turma**

Repetição dos precedentes. Tracção e repulsão com os respectivos aparelhos. Exercício com as barras esphéricas (brachio-peitoral). Exercícios

<sup>117</sup> Frações de classe dominante – porque, no Brasil a burguesia não teve origem como na Europa, pelo desenvolvimento de uma nova classe, mas por transmutação de senhorio latifundiário ao “empreendedor” latifundiário, ainda que ligados por um mesmo interesse: domínio e comando sobre os meios de produção e sobre a força de trabalho, agora trabalhadores “livres”, para a escolha de seu demiurgo.

com as maçãs. Exercícios de aplicação nas paralelas, nas escadas inclinadas e verticais. Exercícios nas paralelas fixas e de cordame do pórtico.

Sala das sessões da Congregação do Imperial Collegio de Pedro II, em 28 de fevereiro de 1882<sup>118</sup> (VECHIA; LORENZ, 1998, p.109).

Apesar das várias leis e reformas encetadas no ensino oficial do Império do Brasil, na segunda metade do século XIX, essa legislação teve pouco efeito prático. Terminado o Império, a educação, de modo geral, ainda guardava características predominantes do humanismo. Faltava às escolas o sentido de uma educação que preparasse os jovens para a vida *prática*, para o trabalho produtivo. Faltava nos seus currículos a ciência aplicada. A classe dominante, em sua *europização*, buscava nos clássicos franceses o *modo de vida*, a arte e a moda.

As seguidas reformulações do plano de estudos do Imperial Collegio de Pedro II espelham os debates e ideias desenvolvidas ao longo do século XIX, sob a inspiração das reformas ocorridas na França. Há mesmo um determinado paralelismo entre algumas reformas curriculares do Collegio e as francesas. O próprio Regulamento do Collegio em 1838 e as reformas de 1855, 1862 e 1889 são exemplos da aproximação com esse ideário. Por isso mesmo, o Collegio funcionou como um padrão ideal, cujos programas pouca repercussão tiveram nas províncias.

Encerrado o período Imperial brasileiro, foi realizada por Benjamin Constant a primeira reforma do ensino secundário, o Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. Além de alterar o nome do Collegio para Ginásio Nacional, restabeleceu a proposta de instituição padrão e alterou a matriz curricular<sup>119</sup> sob a influência positivista. A *Gymnastica* passou a compor a grade curricular dos sete anos do Ginásio Nacional.

<sup>118</sup> Verificamos que a data correta da Sessão de aprovação foi o dia 15 de fevereiro de 1882, conforme consta no Livro de Actas da Congregação : “Foram aprovados os programmas [...], de Historia Natural, de **Gymnastica** e de Desenho”. (p.34). Nesta sessão esteve presente o “mestre de *gymnastica*” Paulo Vidal e ausente o “mestre de artes” Vicente Casali. (NUDOM).

<sup>119</sup> **Plano de Estudos do Ginásio Nacional após o Decreto 981, de 1890.**

1ª Série - Aritmética e Álgebra; Português; Francês; Latim; Geografia; Desenho; Ginástica e Música.

2ª Série - Geometria e Trigonometria e mais as da 1ª série.

3ª Série - Geometria e Álgebra; Cálculo Diferencial e Integral; Geometria Descritiva; Latim; Inglês ou Alemão; Desenho; Ginástica e Música.

4ª Série - Mecânica e Astronomia; Inglês ou Alemão; Grego; Desenho; Ginástica e Música; Revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia.

5ª Série - Física Geral; Inglês ou Alemão; Grego; Desenho; Ginástica e Música. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Geografia, Português, Francês e Latim).

6ª Série - Biologia (parte abstrata e concreta); Zoologia e Botânica; Meteorologia; Mineralogia; Geologia; História Universal; Desenho e Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Química, Francês, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia.

7ª Série - Sociologia; Moral, Noções de Direito Prático e Economia Política; História do Brasil; História da Literatura nacional; Ginástica e Revisão Geral.

**Fonte:** BRASIL. **Decreto** n. 981 de 8 de novembro de 1890.

### Quadro 03 – Horário de Aulas de *Gymnastica* do Imperial Collegio de Pedro II.

#### 1838

Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, Cap. XIX, Art. 117: Não disponível nas tabelas de estudos (Art. 117), mas **prevista a prática gymnastica**, conforme discurso do Min. Vasconcellos)

#### 1841

**Decreto n. 62** de 1º de fevereiro de 1841. Tabela de Estudos. (2º Regulamento CP II).  
Aulas de gymnastica – não disponível. Contratação do primeiro Mestre de Ginástica.

#### 1854

Decreto 1331, de 17 de fevereiro de 1854. Reforma Couto Ferraz Ensino Primário e Secundário.  
Conforme Art. 80, os alunos **farão exercícios gymnasticos** sob a orientação de um mestre especial.

#### 1856

**Decreto n. 1.556** de 17 de fevereiro de 1855. Reforma Regulamento do CPII (para o ano 1856). Art 1º - designa entre os estudos de 1ª classe, Dança e **exercícios gymnasticos**

#### 1858

**Decreto n. 2006** de 24 de outubro de 1857. Reforma de 1857 (para o ano 1858)

Art. 10 . Para se obter o grão de Bacharel, e o diploma respectivo, assim como o titulo do curso especial, **não são necessários os estudos** do desenho, musica, dança, e **gymnastica**, e nem de italiano.

**Reduz a sua prática** a recreação, 5ª feiras e feriados

#### 1862

Na forma do Artigo 29 do Regulamento de 24 de Outubro de 1857, e segundo o plano de estudos que baixou com o Decreto n. 2.883 de 1º de Fevereiro de 1862 (Reforma do Regulamento).

Ginástica às tardes nos dias e horas designados pelos Reitores.

*Matérias facultativas:* Alemão, Italiano, Desenho, Música, Dança e **Ginástica**.

#### 1870

Decreto 4468 de 1º de Fevereiro de 1870. Desenho, música vocal e a **ginástica constituem práticas obrigatórias. 5ª feira (feriado)**. Não há aulas de outras matérias nesse dia.

#### 1877

Decreto n. 6130 de 1º de Março de 1876. Conforme o Art. 3º, as **lições de gymnastica continuam a ser obrigatórias**.

Horas: 4-5.

Dias: 4ª, Sáb.

#### 1879

Decreto n. 6884 de 20 de abril de 1878 (Regulamento anexo a..., para o ano de 1879). De acordo com art 10 o Programa e horário será organizado pelo reitor . (aqui se incluiu o programa de **Gymnastica**, aprovado pelo Imperial Collégio de Pedro II em 12 de março de 1879)

**meio dia á 1 hora** para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e **exercícios de gymnastica**

#### 1882

Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881 – altera Regulamentos (para o ano de 1882).

Conforme art. 4º, para o grau de bacharel **não se exigirá exames** mas a sua **prática é obrigatória** em todos os anos

Organizado de conformidade com o Art. 2º do Decreto n. 8227 de 24 de Agosto de 1881, a Congregação organiza os horários de gymnastica

Horas: 2-3.

Dias: 2ª, 4ª e 6ª do Primeiro ao Quarto anos.

3ª e 5ª – do Quinto ao Sétimo anos.

Turmas: 1ª – 1, 2, 3 e 4 anos; 2ª – 5º, 6º e 7º anos.

**Fontes:** Tabelas de horário de 1838 e 1841, disponíveis HAIDAR, Maria de Lourdes M. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1972. Tabelas de horário de 1862 a 1890 – Programas de Ensino do CPII. Disponíveis nos Regulamentos e Decretos.

De forma geral, podemos concluir que o período Imperial guarda grande similaridade com a estrutura socioeconômica e política do período colonial que o antecedeu. A dependência econômica permaneceu, substituindo a opressão colonialista lusitana pelo

imperialismo econômico da Inglaterra. As atividades econômicas continuaram centradas no latifúndio agroexportador. Por outro lado, o Segundo Reinado significou um avanço à medida que proporcionou ao Brasil uma relativa estabilidade política, a abolição da escravidão – ainda que tardia – e o aporte de capitais. Esse conjunto de fatores também possibilitou o desenvolvimento das relações sociais de trabalho e o erguimento de forças econômicas que em 1889 instauram a República. Nesse contexto, foram produzidas várias reformas educacionais que não chegaram a ser efetivadas plenamente.

As propostas educacionais, tais como vimos nas inúmeras reformas educacionais do ensino secundário, direcionaram-se a um pequeno e privilegiado número de alunos e sem alcance na formação da imensa maioria da sociedade, excluída. Impedida de se expandir pela falta de condições das escolas elementares, sob a responsabilidade e investimentos das províncias economicamente deficitárias, o Imperial *Collegio* de Pedro II revela a concepção de tradição aristocrática e excludente da educação, voltada à formação da classe dominante.

Alguns autores (Gondra, 2004; Cunha Junior, 2008) entendem que uma das funções do Imperial *Collegio* de Pedro II foi servir como instrumento do Estado, na difusão dos valores culturais interessados a um projeto *civilizatório* no século XIX. Obstaculizando essa intenção, observa-se que o *Collegio*, por diversas vezes, sucumbiu aos cursos preparatórios e exames parcelados que objetivava superar. Grande parte dos seus alunos se “retirava” (evadia) do *Collegio* tão logo completasse os cinco anos e prestasse os exames preparatórios para o ingresso no ensino superior.

Silvio Romero (2008) chama a atenção sobre a adoção de ideias europeias para o Brasil Império como um processo artificial: “As nações não fazem saltos, nem mudam de índole de um dia para outro, e só lhes aproveita duravelmente o progresso que brota de suas próprias entranhas e traz o signo indelével de seu ideal” (p. 258).

Apesar de Romero se referir ao atendimento às particularidades da nação brasileira, devemos nos lembrar de que as ideias europeias eram as ideias burguesas, desenvolvidas no interior do modo de produção capitalista, no qual também o Brasil se achava inserido. No entanto, não se explica o desenvolvimento do ideário burguês no Brasil sem a consideração das relações sociais nas quais a nação estava historicamente inserida. Foi aí, nessa singularidade, que adquiriu sua consistência sob o modo de produção capitalista internacional e foi ao encontro das suas necessidades objetivas.

Romero (2008) denuncia o princípio adotado pelo *Collegio* Imperial de Pedro II, desde a sua criação em 1838.

Correram os tempos e os magnatas do segundo reinado começaram a encher o estabelecimento dos seus pimpolhos, muitas vezes mal educados e vadios, tendo por alvo exclusivamente *passar nos exames e obter o diploma de bacharel*. Meteram empenhos, e obtiveram a reforma daquele colégio para o sistema em que permaneceu, por cerca de quarenta anos, de máquina de formar pedantes, com algumas exceções para garantia da regra (p. 273).

A influência europeia a que se referia Silvio Romero, em sua quase totalidade, era proveniente da França, sendo Paris considerada a capital do século XIX. O próprio imperador D. Pedro II declarava ser a França a “pátria de minha inteligência, e a outra (Brasil) a pátria do meu coração e do meu nascimento”. Referência para o Brasil, a França projetou-se como modelo intelectual e estético-cultural, de modo particular na área da educação, onde havia diversas inovações pedagógicas. Diversos autores eram traduzidos e adotados em sua íntegra nas escolas imperiais.

Entretanto, Schwarcz (1998) adverte para a leitura simples dos propósitos monárquicos e da realidade social:

Não se enganem, portanto, aqueles que pensam que o Rio de Janeiro é Paris. A Corte era uma ilha cercada por ambiente rural, por todos os lados, e a escravidão estava em qualquer parte. No fundo a elegância europeia e calculada, convivía com o odor das ruas, o comércio ainda miúdo e uma Corte diminuta, e muito marcada pelas cores e costumes africanos (SCHWARCZ, 1989, p. 116).

Ainda no campo educacional, verifica-se a penetração do ideário francês no ensino brasileiro, além do propósito do Ministro Vasconcellos, manifestado na defesa da criação do Imperial *Collegio* de Pedro II em 1837, como também no início da segunda metade do século XIX, como se observa em anúncio do Lyceu Roosmalen publicado no *Almanak Laemmert*:

Mr. De Roosmalen, de Paris, autor de *l'Orateur* e de varias outras obras estimadas, membro das principais Academias imperiaes de França, lector da Universidade, ex-professor da escola normal ecclesiastica de Paris, enviado, assim como seu filho, em missões ao Brasil pelo governo francez, estabeleceu-se no Rio de Janeiro, e a instancias de alguns Brasileiros influentes, dedicou-se à educação da mocidade do Brasil (ALMANAK Laemmert, 1855, p. 378).

Essas escolas, originalmente resultantes de iniciativas particulares, foram impulsionadas pela ação do Estado, como se verifica com a instalação no Rio de Janeiro, em 1854, das Irmãs de São Vicente de Paula, a convite do Imperador. Também era significativa a influência dos manuais escolares franceses adotados pelo *Collegio* Imperial de Pedro II.

Como pudemos observar, o ensino público no Império do Brasil era precário. Faltavam mestres com o devido conhecimento e preparo para o magistério, os métodos

empregados eram deficientes e a remuneração insuficiente para os professores. O ensino não estava orientado para as ciências, mas de titulação para o ingresso no serviço público<sup>120</sup>.

A grande referência no Ensino Secundário na Corte foi o Imperial *Collegio* de Pedro II, modelo para todo o ensino Imperial, e também colégios particulares e aulas avulsas. Voltados para o atendimento da *boa sociedade*, que preparavam para o ingresso em Faculdades de Medicina, Farmácia, Engenharia e Direito. Diversos colégios chegavam a disputar com o *Collegio* Pedro II a primazia da excelência do ensino<sup>121</sup>, tais como os Colégios Baker, Mr. Hitchings, São Bento, Santa Cruz, Atheneu Fluminense, Vitória, Roosmalen e Abílio.

Cunha Junior (2002, p.177) referiu-se a essa disputa, ao colocar a recusa na contratação de um conceituado professor de *gymnastica* em 1848, Bernardo Urbano de Bidegorry, em razão de sua declaração de que seria o Colégio de São Pedro de Alcântara o que tinha o melhor entendimento sobre a utilidade dos exercícios *gymnásticos*. O reitor do *Collegio* de Pedro II, Joaquim Caetano da Silva, ao tomar conhecimento da contestação de Bidegorry sobre a primazia do *Collegio* no ensino, imediatamente suspendeu a sua contratação.

Diversos colégios, como o Abílio, desenvolveram propostas educacionais inovadoras. Porém, grande parte apenas utilizava de disciplinas e métodos desenvolvidos na Europa, sem as devidas adaptações à educação brasileira.

Além da França como centro cultural europeu, o Brasil buscou na Inglaterra o suporte financeiro ao processo de desenvolvimento e avanço econômico sob o modo de produção capitalista.

De forma diversa da França, a Inglaterra recorreu, como estratégia de formação da aristocracia, corrompida em seus costumes pelo fausto do império britânico e preocupada com a formação moral e física de seus jovens, à utilização de valores que o esporte poderia fornecer como elemento efetivo de formação de um homem combativo, disciplinado e com *espírito de equipe*. Não foi por acaso que o esporte foi introduzido no ensino secundário, reservado à classe dominante. Também não foi por acaso que, no ensino primário, limite da educação da classe proletária em formação, fosse adotada a *gymnastica*, com objetivos de

---

<sup>120</sup> Conforme o Quadro 06, entre os anos de 1850 e 1869, predominou entre os alunos egressos do Imperial *Collegio* (46%), a ocupação de cargos com a alta burocracia e a burocracia “média”.

<sup>121</sup> O Dr. João da Matta Machado, na *these* apresentada em 1875 à FMRJ, reconheceu o Externato Aquino como um modelo de colégio em que se tinha em consideração a higiene. Fez apenas referências, em segundo plano, ao Imperial *Collegio* de Pedro II e ao Colégio de S. Pedro de Alcântara.

desenvolver qualidades físicas – mais interessantes ao trabalho, no modo de produção burguês, do que as morais.

## 6.2 Os alunos

Com o ensino voltado às humanidades, buscou-se a “mais perfeita educação da mocidade” (VASCONCELLOS, 1838). O governo imperial, com a criação do *Collegio*, deu um sentido de nacionalidade à formação educacional, em meio ao grande número de instituições e professores particulares, em sua maioria estrangeiros, sem comprometimento com a causa brasileira.

O quadro de professores era composto pela intelectualidade imperial, membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, literatos, autoridades e estudiosos visitantes. Com o propósito de formação de “[...] servidores fiéis, honra e glória do nome brasileiro” (VASCONCELLOS *apud* SOUSA, 1937, p. 275), esperava-se desenvolver, no aluno, valores dignos de cidadãos ativos da futura sociedade imperial.

Mas quem eram esses alunos?<sup>122</sup> Não era de pouca monta manter um filho no *Collegio*. Vários itens, como o enxoval e a própria mensalidade, elevavam suas despesas. Vários pais, por isso, recorriam ao reitor e requeriam a gratuidade dos estudos de seus filhos. Em seu primeiro ano de funcionamento, ocorreram vários desses pedidos, como o de João Teixeira de Souza, solicitando que seu filho fosse matriculado, uma vez que tinha outros dois filhos<sup>123</sup>. O de Ermeciana Roza de Oliveira, viúva do coronel Manoel José de Oliveira, pedia que seu filho fosse admitido como externo gratuito<sup>124</sup>.

Os pais dos alunos matriculados no Internato do *Collegio*, no ano de sua inauguração, eram predominantemente fazendeiros e negociantes.

<sup>122</sup> Conforme Cunha Júnior (2008), entre 1843 e 1869, 53,6% dos alunos formados no Colégio Pedro II ocuparam algum posto na política do governo imperial (presidente de província, ministro, senador, militar, conselheiro de Estado, juiz, promotor, vereador, chefe de polícia, etc.), enquanto 40,3% vincularam-se a profissões liberais (médicos, advogados, engenheiros, escritores) e 6,1% atuaram com a Economia (comerciantes e proprietários rurais). CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da. **O Imperial Colégio de Pedro II e o Ensino Secundário da Boa Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

<sup>123</sup> Requerimento de João Teixeira de Souza (AN-IE4-26 sd. *apud* RODRIGUES, 2010).

<sup>124</sup> Ofício do Reitor do CPII ao Min. do Império em 2/07/1838. (AN-IE4-26 *apud*. RODRIGUES, 2010).

**Quadro 04 - Estado<sup>125</sup> dos Pais dos alunos internos em 1838**

Ocupação dos Pais	Nº	%
Fazendeiro	14	35%
Negociante	7	17%
Viúva	6	14%
Militar	3	8%
Marquês de São João Marcos	2	5%
Não tem pai nem mãe	1	3%
Não tem pai	1	3%
Criado do Paço	1	3%
Despachante do Consulado	1	3%
Doutor	1	3%
Médico	1	3%
Proprietário	1	3%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

**Fonte:** AN – Relatório dos alunos internos do Imperial *Collegio* de Pedro II, em 13 de outubro de 1838 (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 65).

O quadro abaixo mostra uma maior variedade entre as profissões dos pais dos alunos, com uma predominância de comerciantes e origem urbana. Uma explicação plausível é que os comerciantes residiam na Corte, em sua maioria, o que facilitaria o acesso de seus filhos ao *Collegio*, situação diversa dos fazendeiros, os quais teriam que contratar os serviços do *Collegio* para a moradia, alimentação e cuidados gerais com seus filhos.

**Quadro 05 - Estado dos Pais dos alunos externos em 1838**

Ocupação dos Pais	Nº	%
Negociante	11	28%
Viúva	7	18%
Não tem pai	3	8%
Militar	2	5%
Não tem pai, nem mãe	2	5%
Boticário	2	5%
Procurador e Causas	2	5%
Médico	1	3%
Proprietário	1	3%
Empregado aposentado	1	3%
Seringueiro	1	3%
Tem colégio de educação	1	3%
Não tem emprego	1	3%
Ourives	1	3%
Condessa d'Escagnolle	1	3%
Alfaiate	1	3%
Conselheiro	1	3%
Cirurgião	1	3%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

**Fonte:** AN – Relatório dos alunos externos do Imperial *Collegio* de Pedro II, em 13 de outubro de 1838 (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 66).

<sup>125</sup> O estado se refere à posição social dos pais, tanto em termos da profissão, como da função que exerciam: Ex. boticário, ourives, etc. Poderiam ser também: Ex. doutor, bacharel, etc. Outras vezes, poderia aparecer o título de nobreza.

Nota-se que, entre os 79 alunos em formação matriculados no Internato e no Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II, em 1838, 32 alunos eram filhos de fazendeiros e negociantes. Além desses, havia alunos filhos de militares, de aristocratas e magistrados.

Conforme o Regulamento de 17 de fevereiro de 1855, havia quatro classes de alunos: pensionistas de 1ª Classe, pensionistas de 2ª Classe, meio-pensionistas e externos. Além da matrícula de 12\$000, havia diferentes valores a serem pagos, conforme os direitos do aluno, além de um extenso enxoval.

De forma concomitante, podemos observar no *Almanak*, nesse mesmo ano de 1855, no anúncio de uma instituição privada, o Colégio Santa Cruz, situado na Rua do Lavradio, as condições para a sua admissão:

Pensionistas, incluindo o ensino da 1ª classe, papel, penas etc. 20\$000 mensais. Meio pensionistas, 10\$000 mensais. Externos, 5\$000 mensais. Pelas classes que os alunos frequentarem, além da primeira, cujo ensino é incluído nas ditas mensalidades, pagarão uma gratificação mais, conforme a classe (ALMANAK LAEMMERT, 1855, p. 380).

Manter os filhos nesses estabelecimentos, privados ou oficiais, como o *Collegio* de Pedro II, exigia dos pais o dispêndio de quantia elevada, só disponível à uma fração da classe burguesia. Ainda que pudesse variar o regime de permanência na escola, integral (recebendo instrução, além da alimentação, educação e cuidados médicos), meio-pensionistas (retornando às suas residências nos finais de semana) ou externos, recebendo apenas a instrução, o custo era elevado.

Em 1864, já tendo se consolidado o Imperial *Collegio* de Pedro II como a principal instituição de acesso às faculdades, o seu Regulamento aparentava uma democratização em seu ingresso, uma vez que previa o atendimento de até 23 alunos internos gratuitos, e dentre estes, 12 órfãos e pobres. Conforme o Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte para o ano de 1864, apresentado pelo Ministro do Império José Liberato Fiarroso:

O Governo poderá mandar admitir gratuitamente, ouvido o Reitor do Internato, até 23 alumnos pensionistas, dos quaes 12 deverão ser orphãos, reconhecidamente pobres.

- Além dos orphãos, serão preferidos: 1.º Os filhos dos professores públicos que tiverem servido bem por dez annos; 2.º Os alumnos pobres que nas escolas primarias se tiverem distinguido por seu talento, applicação e moralidade.

Poderá também o Governo, ouvido o Reitor do Externato, mandar admitir gratuitamente até 13 meio-pensionistas, preferindo os meninos das classes acima referidas, os filhos dos officiaes do exercito e da armada até a patente de capitães ou primeiros tenentes, e os dos empregados públicos em geral, que tenham mais de dez annos de serviço, quando forem pobres e sobrecarregados de familia.

Os alunos externos gratuitos serão admitidos em numero indeterminado (BRASIL. Relatório de 1864, p. 139).

Conforme Gondra e Schueler (2008), na prática, isso não se efetivava. Os alunos beneficiados com a isenção da mensalidade, de preferência, eram selecionados entre os filhos de professores públicos, de oficiais do Exército e da Armada, bem como de empregados públicos.

De forma efetiva, a gratuidade se revelou uma exceção. Havia poucos alunos na condição de bolsistas, restando as vagas, em sua quase totalidade, à *boa sociedade*.

Essa condição permaneceu até ao final do Império. Em 1885, o Ministro Ambrósio Leitão da Cunha, Barão de Mamoré, extinguiu a classe de alunos meio-pensionistas no Externato (BRASIL. Decreto n. 9516 de 7 de novembro de 1885), configurando o caráter discriminatório de acesso ao ensino secundário, restringido a condição de classe de seus alunos.

A maioria dos alunos do *Collegio* de Pedro II que almejava ingressar nas recém-criadas faculdades de Direito e de Medicina e preencher o aparato burocrático imperial era formada por filhos de grandes fazendeiros, funcionários públicos e políticos. Resultou, assim, que a mobilidade social que o acesso ao emprego público poderia proporcionar ficou restrita à classe social economicamente dominante.

O quadro abaixo, abrangendo um período intermediário do Imperial *Collegio* de Pedro II, ilustra as ocupações futuras de seus alunos.

**Quadro 06 - Ocupação futura dos alunos do Imperial *Collegio* de Pedro II (1850-1869)**

OCUPAÇÃO	QUANTIDADE	%
Alta burocracia (Ministro, deputado, senador, presidente de província, conselheiro)	52	29%
Burocracia “média” (diretor/chefe, inspetores, desembargador)	31	17%
Professores	31	17%
Advogados	15	8%
Médico	46	26%
Outros	5	3%
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100%</b>

Fonte: Os Bacharéis em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnásio Nacional. Publicação organizada por alguns Bacharéis em letras. RJ: Typografia do Jornal do Comércio, de Rodrigues & Comp., 1897. NUDOM-CPII<sup>126</sup>

<sup>126</sup> SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Os bacharéis e o Império: identidades. In: XIII Encontro de História - Anpuh Rio, 2008, Seropética. **Anais do XIII Encontro de História** - ANPUH RJ, 2008. Disponível em: [http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212595390\\_ARQUIVO\\_\(ANPUH\\_RIO\\_08\)OsbacharaiseioImperio.pdf](http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212595390_ARQUIVO_(ANPUH_RIO_08)OsbacharaiseioImperio.pdf) Acessado em: 12 out 2012.

A ocupação profissional dos ex-alunos é reveladora da sua condição de classe, uma vez que toda carreira para a qual era necessária uma formação de nível superior constituía-se num privilégio.

Os bacharéis se inseriam na política e em funções burocráticas do Estado. A formação de advogados, uma das procuradas por burocratas, inclusive por fazendeiros, aparece no quadro acima com um pequeno número de formandos. No entanto, isso não espelha a valorização da graduação em Direito como uma das mais expressivas na constituição da sociedade. O considerável número de médicos refletia a valorização dada à área em um momento em que grassavam inúmeras moléstias e epidemias pelo Império, bem como o desenvolvimento de uma política higienista. A atuação de graduados por diversas áreas, como professores, no Imperial *Collegio* ou nas faculdades do Império, traduzia-se em prestígio intelectual junto à Corte.

Entretanto, o ingresso às faculdades por meio de um curso regular de seis a oitos anos de duração, com estudos simultâneos e seriados como no *Collegio* de Pedro II, ainda sofria a concorrência do ensino fragmentário e inarticulado com as quais os pais procuravam acelerar o processo.

O conselheiro Dr. Antonio Felix Martins, relator da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, chamou a atenção para o diminuto número de bacharelados no *Collegio* e lastimou que “[...] o governo imperial dispenda anualmente dezenas de contos de reis e só para ver sair do collegio apenas 3 alumnos graduados, como ainda ha pouco aconteceu” (BRASIL. Relatório de 1873, p. 279). Ele se referia ao acúmulo de estudos que a Reforma acarretou, levando os alunos a desistir do Bacharelado em Letras. Para refazer os estudos dessas reprovações, teriam “[...] o dobro do tempo que podem gastar para os 16 annos de idade se matricularem nas faculdades ou entrarem aos 18 como empregados n'alguma repartição pública” (*Idem*, p. 281).

Assim, evidencia-se o destino profissional daqueles que concluíssem o bacharelado, o que confirma o quadro 06 apresentado, coerente com as características de uma sociedade que tinha o trabalho manual associado ao trabalho escravo. O ensino secundário estava voltado às profissões liberais, em atendimento aos interesses do patriciado rural e de uma pequena burguesia que procurava ascensão social com o bacharelado. Conforme Azevedo (1963), pelo ideal aristocrático de educação, o título de doutor foi um critério decisivo de classificação social que orientou a escolha nas matrículas dos cursos superiores.

A oposição manifesta aos ofícios mecânicos e o privilégio na escolha das profissões liberais levaram o saber discursivo, jurídico e normativo a ocupar posição superior à atividade

técnica e aplicada. A sociedade escravista concebeu as *artes liberais* em oposição às *artes mecânicas*, as faculdades do espírito e da inteligência em oposição à ação prática, ao trabalho físico.

O Ensino Secundário, limitado às condições e ao alcance de um ensino regular, de forma a poder formar a *boa sociedade*, ficou restrito às boas intenções do ex-Ministro Vasconcellos. Os caminhos seguidos pelo Império do Brasil, na primeira metade do século XIX, expressavam as disputas ideológicas dos intelectuais orgânicos provenientes da *classe senhorial* em formação e com um projeto político e de sociedade. A criação do Imperial *Collegio* de Pedro II esteve no início dos debates e da elaboração de um projeto de Estado. Esse conflito entre a classe senhorial conservadora e os liberais imprimiu uma ideologia que marcou as relações sociais de todo o Império.

A proposta do Ministro do Império Vasconcellos, em 1838, de introdução da *gymnastica* no ensino do Imperial *Collegio*, uma prática essencialmente empregada na educação burguesa, estava de acordo com seus princípios liberais. Apesar de representar a mentalidade agrário-conservadora e fazer até mesmo a defesa do tráfico de escravos, adotava os ideais econômicos liberais (oligárquico). A *gymnastica* de Amorós, mencionada por Vasconcellos, estabelecia “[...] uma forte sintonia com a ideia de utilidade que permeava a nova sociedade capitalista. [...] Atuavam no corpo e, pretendiam, a partir dele, pela autodisciplina, a extensão desta ordem à sociedade” (SOARES, 1996, p. 44).

Como explicar que uma sociedade de senhores e escravos, economicamente fundada na monocultura latifundiária do café, já no século XIX, adotava o liberalismo na sua forma mais desenvolvida, como na França e na Inglaterra? O liberalismo europeu tinha seu fundamento econômico aplicado ao capitalismo competitivo, onde o capital industrial era a forma dominante; entendia o trabalho livre como um componente fundamental nas relações entre os homens e a natureza, na formação de um mercado que pudesse consumir suas mercadorias. Para a sua efetivação, fizeram-se necessárias mediações entre esse ideário e as nossas concretas condições históricas.

A *gymnastica* citada por Vasconcellos, por exemplo, não alcançou a mesma finalidade da aplicada em nações nas quais a revolução industrial se desenvolvera ou estava em curso, pela constituição dos estados nacionais, ou seja, de formação do cidadão e do operário, a fim de dar os conhecimentos úteis necessários à formação do *homem de negócios* a que Spencer (1820-1893) se referiu sobre os estudos clássicos. Tampouco atendeu aos princípios de uma educação para o trabalho produtivo, com a inter-relação do homem, do seu corpo, com a atividade de transformação da natureza.

Ainda, a aplicação da *gymnastica* preconizada por Amorós utilizava-se dos pórticos, em ginásios civis e militares, de grande dificuldade de construção e de assegurar a sua manutenção. A prática da *gymnastica*, assim, tanto na França do início do século XIX, como na implementação do Imperial *Collegio* de Pedro II, teve grande dificuldade na introdução de um exercício que conduzisse à mudança de hábitos e comportamentos.

É provável que essa situação e a própria desvalorização da *gymnastica* pelos pais dos alunos trouxessem problemas quanto à frequência e à assiduidade. O Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1858, já demonstrava essa preocupação com a rejeição dos pais, observada no Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II: “Parecia-me até que os exercícios gymnasticos devião ser obrigatórios para todos os alumnos de ambos os estabelecimentos do collegio, dissipando as vantagens conseguidas, os preconceitos e receios infundados que infelizmente mantém algumas famílias a esse respeito” (BRASIL. Relatório de 1858, p. 156).

O Decreto n. 4.468 de 1º de fevereiro de 1870 tornou obrigatória a *gymnastica* e previa aulas às quintas-feiras, dia em que não havia aulas de outras matérias.

Em 1872, o Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte registrava aquela mesma dificuldade no Imperial *Collegio* quanto às lições de desenho, música e *gymnastica*:

Nunca se póde ensinar bem aquellas artes senão a pequenas classes constantes de indivíduos que tem a indispensável aptidão e gosto: este ultimo predicado falta de ordinário aos alumnos do externato: não dirá que os paes desconhecem a utilidade de semelhante tirocinio, mas por causar-lhes transtorno o terem de mandar os filhos somente para esse fim, prevalecendo-se das disposições do regulamento, concorrem directamente para que sejam essas aulas quasi em pura perda pelas dispensas que solicitam para os mesmos seus filhos.

Assim lhe parece mais conveniente fazer-se facultativa a aprendizagem de desenho, musica, e gymnastica nas quintas-feiras, ou conserval-a obrigatória somente até o 4º anno em outros dias da semana, restabelecendo os feriados das quintas-feiras e passando o santo sacrificio da missa e a explicação do evangelho para os domingos, a cargo de um outro capellão, visto ter de exercer o actual idénticas funcções no internato (BRASIL. Relatório de 1872, p. 115).

Em 1873 esse artigo foi alterado<sup>127</sup> pelo Decreto n. 5.370, de 6 de agosto, e estabeleceu que a *gymnastica* devia ser ministrada à tarde, antes do jantar. Esse horário de aulas não facilitava a frequência dos alunos. Em reunião da Congregação do Imperial *Collegio*, realizada em 15 de maio de 1885, discutiram-se as dispensas frequentes das aulas de

<sup>127</sup> BRASIL. Decreto n. 5370 de 6 de agosto de 1873. *Altera as disposições dos arts. 5º e 14 do Decreto nº 4478 de 1º de Fevereiro de 1870. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1873*. Tomo XXXVI, Parte II, Volume 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1873. p.578.

*gymnastica*. Um de seus membros, Sr. José Manoel Garcia, apresentou por escrito o seu voto denunciando a alteração do horário em função da comodidade dos professores, sendo os alunos privados da educação física, “[...] visto que não poucos pais se revelão antipathicos à hora marcada para semelhantes exercícios e solicitação dispensa para seus filhos. (LIVRO DE ACTAS...: 25 maio de 1882, p. 62).

### 6.3 Os mestres de *gymnastica*

Consideramos as ideias pedagógicas não em si mesmas, abstratas, mas na forma em que se concretizam no movimento real da educação. Direcionando e, principalmente, constituindo o próprio conteúdo da prática educativa, a adoção da *gymnastica* como ideia educativa tem a sua função relacionada às condições históricas dos países onde é aplicada. Essa realização é feita, concretamente, pelos homens. Por isso, com o levantamento dos mestres que atuaram no Imperial *Collegio*, buscamos os sujeitos dessa constituição histórica. Por sua vez, esses mestres encontram determinadas condições históricas para a formulação de propostas educacionais e para a sua efetivação. Assim, os homens dão diferentes funções à *gymnastica*, em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos nos quais estão historicamente inseridos.

Luís Antonio Verney<sup>128</sup>, figura destacada na história da educação portuguesa pelo seu empenho na reforma da cultura, salientou o emprego da Dança em seu sentido de educação física:

A Dança, mais que o Canto e a Música, devem interessar à Mulher pois por falta deste exercício, vemos muita gente que anda torta e com alcocorva (*sic*), outras não sabem fazer uma mesura e quando entram em uma câmara em que está gente, não sabem encontrar as pessoas, cumprimentar com boa maneira... [...] a educação das mulheres neste Reino é péssima; [...] que os Pais e Mães as ensinem melhor (*apud* PINA, 1968, p. 30).

Embora aqui Verney estivesse se referindo à educação feminina no século XVIII, a dança foi um elemento sempre aplicado na educação da classe dominante, da aristocracia e da burguesia. Ela esteve presente desde a educação do jovem D. Pedro II, indo até o Imperial *Collegio* que leva o seu nome. A essas atividades físicas – dança, esgrima, ginástica – eram dadas *funções* pedagógicas que visavam a atender às propostas educacionais sob determinadas concepções de homem.

---

<sup>128</sup> Jesuíta, afastou-se da Ordem para desenvolver sua pedagogia. Reconheceu os métodos utilizados nos colégios portugueses como extremamente ultrapassados diante das transformações culturais que se processavam na Europa. Criticou a filosofia jesuíta e falível, razão pela qual sua obra, ainda hoje, é considerada revolucionária, de grande significado político.

Bernardo Pereira de Vasconcellos, em sua fala junto ao Senado, fez a defesa do projeto do Imperial *Collegio* de Pedro II, com o qual contribuíra efetivamente na sua construção. Disse que em sua elaboração havia consultado os “[...] estatutos do Collegio de Prussia, Allemanha e Hollanda, e o systema de educação adoptado por Napoleão em 1801, que me pareceu mais apropriado ás nossas circumstancias” (VASCONCELLOS. Discurso. Anais do Império, 1839, p. 358).

Conforme Vecchia (2003), o Regulamento do Imperial *Collegio* de Pedro II, no dizer do próprio Vasconcellos, “[...] era uma adaptação dos que regiam os liceus da França, sendo que muitas das disposições eram cópias literais” (p. 27).

Desde o seu início o *Collegio* foi idealizado com a intenção de que a *educação physyca* fizesse parte de seu projeto educacional. Foi bastante clara a fala do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos por ocasião da defesa dos estatutos do Imperial *Collegio* de Pedro II, junto ao Senado, vendo “[...] como uma necessidade das sociedades modernas o estabelecimento de taes collegios [...] e que os estatutos deviam cuidar em promover a educação physica, moral e intellectual da nossa mocidade” (VASCONCELLOS. Discurso. Anais do Império, 1839, p. 360).

Nesta mesma fala, o Ministro foi além, explicitando até mesmo em qual Escola de *Gymnastica* buscava inspiração para a sua inclusão no programa do *Collegio*. Vasconcellos, realmente, não só tinha copiado “os regulamentos dos colégios de França” referentes à educação intelectual, mas também adotara a educação física francesa no plano de estudos do *Collegio*.

Eu não particularizei as disposições consagradas nos estatutos. E fallarei em geral. Os estatutos são notáveis pela muita regularidade que estabelecem; o seu fim é fortalecer o corpo e as faculdades dos meninos; elles determinam que aprendam a nadar, a Dançar, a musica vocal e ordenam outros recreios. Tinha eu ordenado ao vice-reitor do Collegio que comprasse um prédio, onde pretendia estabelecer a gymnastica, segundo as idéas e os planos do **Coronel Amaros** (*sic, g.n*) (VASCONCELLOS. Discurso. Anais do Império, 1839, p. 360).

O Ministro estava se referindo ao Coronel Francisco Amorós y Ondeano, organizador de um método de ginástica constituído por 17 itens. As atividades foram classificadas em exercícios elementares – movimentos graduados em diferentes ritmos, visando à resistência à fadiga – e um direcionamento moral para o método. Os exercícios eram constituídos por: andar e o correr sobre terrenos fáceis ou difíceis; saltar em profundidade, extensão e altura, com ou sem ajuda de materiais; a arte de equilibrar-se em traves fixas; transpor barreiras; lutar de várias maneiras; subir com auxilio de corda com nós ou lisa, fixa ou móvel; a suspensão

pelos braços; a esgrima e vários outros procedimentos aplicáveis “[...] a um grande número de situações de guerra ou de interesse público” (SOARES, 1996, p. 20).

Seu método tinha por finalidades o desenvolvimento das qualidades físicas, o aumento da energia e o desenvolvimento das qualidades morais. Amorós associava a esgrima com a equitação, tendo-as como “distintivos de classe”, uma vez que à nobreza era própria a sua prática; era possuidora desse saber.

Vasconcellos, em pronunciamento na Câmara dos Deputados, ao fazer a defesa de uma educação integral, de uma “educação physica, intellectual e moral”, deixou claro que, apesar de julgar necessária, não houve condições para a sua efetivação no prédio em que o *Collegio* se instalou, no antigo Seminário de São Joaquim. O Marquês de Barbacena, interpondo à fala, confirmou ter observado a falta da educação física quando de sua visita ao *Collegio*, pois “Pelo que respeita à educação physica, notei apenas a falta dos exercícios de gymnastica, de cuja utilidade não se pôde duvidar, mas ao mesmo tempo se me disse que essa falta ia ser remediada pelo projecto de que o nobre Senador acaba de fallar” (VASCONCELLOS. Discurso. *Annais do Império*, 1843, p. 660).

De acordo com o programa (Estatutos) do Imperial *Collegio* de Pedro II, abaixo citado, foi previsto que seus alunos receberiam durante todo o ano letivo lições de educação física, moral e intelectual, as quais foram distribuídas semanalmente da seguinte forma: nas quintas-feiras e domingos, dias computados como feriados, os alunos tinham, além de educação religiosa, lições de natação e dança. As lições das várias matérias tinham lugar nos demais dias, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h.

A educação física dos alunos, portanto, foi considerada no plano de estudos do *Collegio*. Os alunos deveriam aprender a dançar e a nadar, além da *gymnastica*. A essas práticas foram dedicados dois artigos nos estatutos:

Art. 54. As lições de Dança serão dadas nos dias feriados aos Alumnos, cujos Pais houverem determinado que a aprendão.

Art. 55. Nas quintas feiras e Domingos de manhã, poderão os Alumnos aprender a nadar nos lugares, que o Reitor, de accordo com os Professores de Saúde, houver escolhido, e com todas as necessárias precauções tomadas por elles. (BRASIL. Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838).

Curiosamente, a dança e a natação apareciam ao lado da música vocal e de “outros recreios” – essa associação parece agrupar “os recreios” em oposição à instrução intelectual. Apesar do discurso de que a educação física seria tão importante quanto a intelectual, a primeira era trabalhada apenas nos feriados (dias em que não havia aulas teóricas, 5ª feira e domingo) e considerada um recreio, enquanto a segunda, a intelectual, era ministrada exaustivamente durante cinco dias da semana, de manhã e de tarde.

Mas o fato de a *gymnastica* ser entendida como “um recreio” não quer dizer, de forma alguma, que não fosse considerada importante, de tal maneira que se buscou conseguir um prédio para se dedicar unicamente a ela. Sua inclusão tinha o significado de uma prática de *civilidade*, simbólica.

A proposta de Vasconcellos não foi efetivada logo de início, como se pode depreender de um ofício do Reitor Antonio de Arrábida, religioso que exerceu suas funções no período de 1838 a 1839, no qual avisava ao Ministro que “[...] nos primeiros dias de aula haviam ocorrido algumas irregularidades, sobretudo na aula de Ginástica, e na de Latim, nesta por falta do compêndio” (DORIA, 1997, p. 35).

Dessa forma, o aviso do Reitor Arrábida confirma que as aulas de *gymnastica* no Imperial *Collegio* estavam previstas desde 1838, ano de início de suas atividades.

Todavia, pode-se inferir, tomando como fonte o Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 5ª Sessão da 5ª Legislatura, que as primeiras aulas de *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II efetivamente iniciaram em 1841, a despeito de, desde a sua fundação, estar prevista a sua prática: “Faltava ainda a este Collegio, frequentado o anno passado por 57 alumnos internos, e 42 externos, hum Mestre de *Gymnastica*; mas esta lacuna se acha preenchida, percebendo o nomeado o vencimento annual de quatrocentos mil réis” (BRASIL. Relatório de 1841, p. 13).

Conforme Escragolle Doria:

Dizia o Bispo de Anemúria em 1838, para ciência de vindouros, que, a 27 de abril de 1838, tinham começado a entrar no Colégio os primeiros alunos internos, faltando só 6 dos 30 aceites, no número dos 30 incluídos 7 pobres. "Só admitia o edifício 65 alunos internos", declarado que o espaço de leito a leito era menos do que aquele designado nos estatutos. Avisava também o reitor ao ministro que nos primeiros dias de aula haviam ocorrido algumas irregularidades, sobretudo na **aula de Ginástica**, (g.n.) e na de Latim, nesta por falta do compêndio (DORIA, 1997, p. 35).

Se, por um lado, reconhece-se a posição de vanguarda do Imperial *Collegio* de Pedro II ao considerar a *gymnastica* como uma prática imprescindível na formação de seus alunos, expressa no discurso exaltando a importância da educação física na formação integral, por outro lado observa-se na atribuição da carga horária um distanciamento da sua efetivação, pois seria proporcionada nos feriados, o que seria insuficiente para se produzirem resultados significativos de ordem fisiológica. Nessa consideração, a inserção da *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II, proposta por seus fundadores, estava mais ligada ao segundo aspecto da ginástica francesa de Amorós, de aspecto moral, do que da física.

Entretanto, havia a intenção inicial de Vasconcellos (1837) de incluir a *gymnastica* em seu plano de estudos como uma prática formativa privilegiada. Corroborando com esse entendimento o esforço feito para a instalação do Imperial *Collegio* em um local adequado para a sua prática:

Fizeram-se esforços para se adquirir esse prédio; mas havia dificuldade, porque os proprietários exigiam alto preço, e não se pode levar a efeito esse plano de um estabelecimento em que se fizessem exercícios, que, segundo as idéas modernas, muito convém á mocidade para o seu completo desenvolvimento physico (g.n) (VASCONCELLOS. Discurso. Annais do Império, 1839, p. 359).

Às dificuldades de instalação num prédio que comportasse a edificação dos grandes portais *gymnasticos* de Amorós, tal como preconizado pelo Ministro Vasconcellos, se somou a dificuldade de se contratarem mestres com suficientes conhecimentos para o seu desenvolvimento.

A seguir, buscamos reunir informações coletadas a respeito dos mestres de *gymnastica* e *esgrima* contratados no Imperial *Collegio* de Pedro II (1841-1889), conforme Quadro 07. As informações são esparsas, e coletadas preferencialmente em fontes primárias. As exceções são as complementadas com o trabalho de teses acadêmicas encontradas por pesquisadores, também em fontes primárias.

### Quadro 07 - Mestres de *Gymnastica* do Imperial Collegio de Pedro II

Nome	I/E	período	Origem – formação
Guilherme Luiz de Taube <sup>129</sup>	I/E	1841-1843	Sueco. Mestre de <i>Gymnastica</i> . Militar Exército Imperial
Frederico Hoppe <sup>130</sup>	I/E	1846-1848	Espanhol. Mestre de <i>Esgrima</i> . Cel. Exército espanhol
Frederico Hoppe		1848-1849	<i>idem</i>
Antonio Francisco da Gama <sup>131</sup>	I/E	1849-1859	Civil, Mestre de <i>Esgrima</i> e <i>Gymnastica</i>
Pedro Guilherme Meyer <sup>132</sup>	I/E	1857-1867	Prussiano/alemão. Ms. <i>Gymnastica</i> . Alfer. Major Exército brasileiro
Pedro Guilherme Meyer	I	1869-1876	(Major a Ten-Coronel) <i>Idem</i>
Carlos José Carrilho <sup>133</sup>	(I)	1865-?	Substituto Meyer
Valeriano Ramos da Fonseca <sup>134</sup>	E	1867-1872	Bacharel em Letras, Ms <i>Gymnastica</i>
Paulino Francisco Paes Barreto <sup>135</sup>	E	1873-1874	Mestre <i>Gymnastica</i> Cia de Aprend. Artificies (1872)
Paulo Vidal <sup>136</sup>	E	1875-1876	Civil, <i>Mestre de Gymnastica</i>
Paulo Vidal	I/E	1877-1880	<i>idem</i>
Paulo Vidal	E	1881-1884	<i>idem</i>
Vicente Casali	I	1881-1889	Espanhol- Mestre de <i>Gymnastica</i> e de <i>Esgrima</i>
Arthur Higgins <sup>137</sup>	E	1885-1889	Civil Discípulo Cap Ataliba Met. Ginástica sueca e outros.

**Fontes:** Almanak Laemmert – 1844 a 1889; Relatórios do Império – 1839 a 1888; Cunha Junior (2002), Almanak do Ministério da Guerra, 1896.

Legenda: **I** – Internato, **E** - Externato

<sup>129</sup> Conforme documento identificado no Arquivo Nacional, na Pasta IE4-29, por Cunha Junior (2002, p. 165), Ofício do Reitor do Imperial Collegio de Pedro II enviado ao Ministro do Império, comunica o início das atividades docentes de Guilherme Luiz Taube em 21/09/1841.

<sup>130</sup> Nomeado em 15/09, entrou em exercício em 26/09/1846. Em 1848 atuava como Mestre de *Esgrima* na Escola Militar e na Academia da Marinha. (ALMANAK LAEMMERT: 1844, p.114-134).

<sup>131</sup> Em 1852 lecionava no Colégio Sta. Cruz, juntamente com o francês Bidegorry. Em 1859 foi acrescido como “addido” na Escola Militar e de Aplicação do Exército como Mestre *Esgrima*. Neste mesmo ano afastou-se do Imperial Collegio de Pedro II para tratamento saúde (ALMANAK...: 1860, p.98).

<sup>132</sup> Iniciou suas atividades como professor interino, na licença médica de Antonio Francisco da Gama. BRASIL. Relatório de 1858, p. 156). Tendo entrado em exercício no dia 8 de Fevereiro, foi nomeado interinamente por Portaria de 26/07/1860. (BRASIL. Relatório de 1860, p. 156). Iniciou suas atividades como mestre de *gymnastica* na Escola Militar em 1861 (ALMANAK...: 1862, p. 253).

<sup>133</sup> Conforme Relatório apresentado à Assembleia Legislativa, a substituição de Meyer: “Durante a sua ausência servirão Carlos José Carrilho, e o bacharel em letras Valeriano Ramos da Fonseca.” (BRASIL. Relatório de 1865, p.79). Em 24 de julho de 1863 foi nomeado “mestre effectivo de *gymnastica*” no Arsenal de Guerra da Corte, onde já vinha exercendo o cargo interinamente. Diário Oficial do Imperio do Brasil, 01/08/1863. Disponível: [http://historiar.net/images/pdfs/186308\\_1a\\_quinzena.pdf](http://historiar.net/images/pdfs/186308_1a_quinzena.pdf) Acesso em 01 mai 2012.

<sup>134</sup> Valeriano Ramos da Fonseca substituiu Meyer durante os seus dois pedidos de licença: o primeiro, de 29/05/1865 a 15/11/1865 (previsão inicial era 09/04/1866) e o segundo, quando participou da Guerra contra o Paraguai, licença por Portaria de 30 de Janeiro de 1867. (BRASIL. Relatório de 1867, p. 121). Contratou-se para o ensino de *gymnastica* no Externato o Bacharel Valeriano Ramos da Fonseca, ficando no Internato o Professor da matéria Pedro Guilherme Meyer (BRASIL. Relatório de 1869, p. 497).

<sup>135</sup> Capitão Paulino Francisco Paes Barreto (*gymnastica*), juntamente com o capitão Ataliba Manoel Fernandes (dança e *gymnastica*) são relacionados no Colégio Victorio. (BRASIL. Relatório de 1871, p. 299) Nomeado Mestre *Gymnastica* em 16/mar/1872, Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra. (ALMANAK do Ministério da Guerra – 1896. Rio de Janeiro – Imprensa Nacional. p. 43).

<sup>136</sup> De 1874, o corpo docente do Instituto dos Surdos-Mudos, como mestre de *Gymnastica*. (ALMANAK Laemmert, 1874, p. 114).

<sup>137</sup> De 1877 a 1880, assumiu o CP II Externo e o Interno.

Em 2 de janeiro de 1888 Arthur Higgins e Candido Carneiro Bragazzi, foram contratados para mestre de *gymnastica* na Escola Normal da Corte.

### Guilherme Luiz de Taube (1841 a 1843)

Embora o Regulamento nº 8 do Imperial *Collegio* de Pedro II fizesse referências<sup>138</sup> às “lições de Dança” e ao “Aprendizado do nadar” (p.71), não reunimos outras informações sobre a presença específica da *gymnastica* no *Collegio* antes de 1841, além das expostas pelo Ministro Vasconcellos na defesa de sua criação, 1838.

Conforme Relatório da Repartição dos negócios do Império desse mesmo ano, apresentado à Assembleia Geral Legislativa pelo Ministro Candido José de Araujo Vianna, podemos considerar 1841 como a data efetiva de implantação da *Gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II:

Faltava ainda a este Collegio, frequentado o anno passado por 57 alumnos internos, e 42 externos, hum Mestre de Gymnastica; mas esta lacuna se acha preenchida, percebendo o nomeado o vencimento annual de quatrocentos mil réis (BRASIL. Relatório de 1841, p. 13).

Portanto, Guilherme Luiz de Taube se tornou o primeiro professor de *gymnastica* de uma escola oficial do Brasil Imperial, anterior até mesmo a outro marco temporal tomado por pesquisadores da História da Educação Física no Brasil como referência da implantação da *gymnastica* no Brasil, a Reforma Educacional Coutto Ferraz em 1854.

O primeiro mestre de *gymnastica* do Imperial *Collegio*, Guilherme Luiz de Taube, contratado em 1841, apesar da literatura da área atribuir-lhe diversas nacionalidades – brasileira, alemã e prussiana – era sueco, como podemos observar:

Decreto n. 44 – de 20 de Outubro de 1837, *Autorisando o Governo a mandar passar carta de naturalisação a Guilherme Luiz Taube.*

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II tem sancionado e manda que se execute a Resolução seguinte da Assembléia Geral Legislativa.

Artigo Único. Fica o Governo autorizado a mandar passar carta de naturalisação a Guilherme Luiz Taube, **Sueco de origem** (g.n.). (BRASIL. Decreto n. 44 de 20 de outubro de 1837).

De Simoni (1832), no Relatório anteriormente citado, confirma essa informação: “[...] este seu trabalho que escreveo em inglez por ser para elle a lingua mais facil, depois da sueca sua natural (g.n.)” (*Idem*, p.4) e “O Sr. Taube he Sueco, e existe já desde algum tempo neste paiz ligado a elle, e aos interesses do mesmo por laços de família (g.n.)”. (*Ibidem*, p.7).

O processo de nacionalização deu-se em virtude do art. 10 da lei de 24 de novembro de 1830, que determinou que no Exército brasileiro não houvesse corpo algum composto de homens estrangeiros, nem que pudessem servir como “officiais, inferiores, cabos e anspeçadas” (BRASIL. Lei de 24 de novembro de 1830).

<sup>138</sup> Artigos 54 e 55 do Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 - **Estatutos para o Collegio de Pedro II**. Disponível: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/%C3%ADndice-24.pdf> (p.61-96). Acesso em: 12 out. 2012.

Portanto, efetivamente, a *gymnastica* foi introduzida no *Collegio* com a contratação de Guilherme Luiz de Taube em 11/09/1841, em atenção à sua Carta<sup>139</sup> na qual ofereceu os serviços de mestre de *gymnastica*:

Senhor, aos pés do Throno Imperial de V. M. vêm submissasse o cidadão Brasileiro, ex-Capitão do Exercito Imperial por Decreto de 24 de Novembro de 1830, supplicar uma graça. O Supple. é casado no Brasil, têm uma numerosissima familia, e vive na maior miseria, que se pode imaginar. [...]. N'este estádo vêm elle offerecer-se a V.M.I. p.a para introduzir e ensinar no Collegio, que tomou o glorioso nome de V.M., exercicios gymnasticos aos estudantes. Estes exercicios são reccommendados pela Revista Medica como meios de utilidade para a mocidade: estes exercicios são adoptados e todos os Collegios e Lyceos da Europa, como meios de desenvolver as forças do corpo, e tambem as d'alma. É um meio, que ao Supp.e resta p.a viver, e manter-se; é o pão que pede a V.M.I. para sua infeliz familia, e V.M.I. se dignará acolher seus queixaimes.

Destaca-se o recurso, recorrente, utilizado para solicitação de emprego, no qual se procurava comover as autoridades e despertar a piedade diante de seus problemas. Conforme De Simoni, no *Relatorio sobre huma memoria do Sr. Guilherme Luiz Taube acerca dos effeitos physicos e moraes dos exercicios gymnasticos*, lido na Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, em 4 de agosto de 1832:

O Sr. Taube he Sueco, e existe já desde algum tempo neste paiz ligado a elle, e aos interesses do mesmo por laços de família, que prendem o seu affecto, e a sua liberdade a huma Orphã Brasileira, e pobre, tirada do Recolhimento da Santa Casa, com que elle casou quando, tendo entrado no serviço nacional, como Capitão do Exercito, contava sobre os meios com que podesse sustentar sua família. Desempregado agora, e sem meios, em virtude da Lei geral de 24 de Novembro de 1830; e detido neste paiz pelos ditos laços, procura, pelo estabelecimento que pretende fundar do modo acima indicado, hum honesto meio de subsistência, pondo em uso os conhecimentos que possui na *gymnastica*. Esta circumstancia, ainda que puramente individual, e extranha á sciencia, e aos interesses geraes da Nação, e da humanidade de que nos occupamos, não deixa de o recomendar aos nossos corações (DE SIMONI, 1832, p. 7).

Pelo conteúdo de outro documento<sup>140</sup>, no qual solicitou a sua contratação como mestre de *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II, pode-se dizer, com fundamento nos objetivos expostos dessa *gymnastica*, que se assemelhavam ao de Amorós. Deu atendimento, assim, à indicação inicial do ex-Ministro Vasconcellos para o desenvolvimento das qualidades físicas, o aumento da energia e o desenvolvimento das qualidades morais.

Trechos da *Memoria* que Guilherme Luiz Taube apresentou em 1832 à Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro com a intenção de submeter àquela entidade a aprovação para o trabalho com a finalidade de “[...] estabelecer neste paiz huma escola, aonde os exercícios

<sup>139</sup> Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-29 (CUNHA JUNIOR: 2002, p. 165).

<sup>140</sup> Carta anexada ao Officio do Reitor Joaquim Caetano da Silva ao Ministro do Império Candido Viana, em 09/06/1841. (Arquivo Nacional (pasta IE4-29 apud CUNHA JUNIOR, 2008, p. 171).

gymnasticos sejam practicados debaixo da sua direcção” (DE SIMONI, 1832, p. 3) aproximam-nos do tipo e métodos utilizados por ele. Trata-se de documento raro, no qual expôs seu entendimento sobre a *gymnastica* e que, uma década depois, viria a ser aplicado no Imperial *Collegio* de Pedro II.

No documento procurou indicar as vantagens físicas e morais dos exercícios ginásticos e advertiu que seriam “[...] practicados debaixo da sua direcção, e com os melhores melhodos conhecidos” (*Idem*, p. 4), o que revela determinado ecletismo.

Disse da contribuição dos exercícios físicos, do movimento, cuja interrupção era feita à custo da saúde. Denunciou o tipo de escolas em que a criança ficava imobilizada na época em que mais precisava de movimentos: “[...] e que os bancos, em que nas escolas ella se acha ordinariamente confinada, são huma violência feita á natureza (*Ibidem*, p. 5).

Ao se referir ao emprego da *gymnastica* disseminada pelo mundo, “[...] entre as nações mais clássicas”, salientou a utilização dos exercícios ginásticos pelos médicos<sup>141</sup> e “[...] fala nos bons effeitos do exercício da roldana para as crianças gibbosas, e as que são affectadas dos tumores ou nodosidades que sobrevém nas pernas das crianças” (DE SIMONI, 1832, p. 6). Indicou, assim, a sua concepção de ginástica corretiva, própria do “Método Suéco”, seu país de origem, da mesma forma como preconizada por Per Henrik Ling (1776-1839), ao tratar da ginástica médica ou ortopédica, com o objetivo de eliminar vícios ou defeitos posturais e curar enfermidades pelo emprego de movimentos especiais para cada vício postural encontrado.

Entretanto, Taube revelou que sofreu influência dos Estados Unidos da América do Norte, quando “[...] exerceo o cargo de Mestre em hum collegio gymnastico de New-Yorch como se deprehe de varias correspondências cujos originaes, me confiou” (DE SIMONI, 1832, p. 6-7).

Apesar de Taube iniciar os exercícios ginásticos em 1841, somente 14 anos depois a *gymnastica* seria citada oficialmente pelo Regulamento do *Collegio*, por meio do Decreto n. 1556, de 17/02/1855.

Taube deixou o magistério em 1843. O *Collegio* ficou sem a contratação de um mestre de *gymnastica* até o ano de 1846, frente à dificuldade de se encontrarem mestres com experiência.

---

<sup>141</sup> Esse efeito curativo da *gymnastica*, proposto por Taube em 1832, além das vantagens físicas e morais anunciadas anteriormente, pode ser observado também na proposta de Bernardo Bidegorry (ALMANAK Laemmert, 1850, p. 304) de cura de vícios e constituição corporal pela prática da “*gymnastica orthopedica*”.

### Frederico Hoppe (1846 a 1849)

O professor seguinte a ser contratado no *Collegio* foi um mestre de esgrima, apesar de estar prevista a *gymnastica* no seu Plano de Estudos. Essa alteração resultou das prováveis dificuldades de se encontrarem pessoas com conhecimento de *gymnastica*, pelos baixos salários e, mesmo, pelo entendimento da esgrima como uma prática equivalente à da ginástica.

Comissários do Governo que inspecionaram o *Collegio* relataram o reinício das aulas de *gymnastica*, bem como o vencimento do novo professor, Frederico Hoppe: “[...] que continuam os exercícios ginásticos, depois de tres annos e meio de interrupção, por falta de Mestre, que foi ha pouco nomeado com o ordenado de 500\$ annuaes” (BRASIL. Relatório de 1846, p. 9).

O relatório dos Comissários, indicando que “continuão os exercícios gymnasticos”, confirma um equívoco recorrente: a identificação da prática da esgrima como *gymnastica*. A colaborar com essa visão estava o próprio projeto de *gymnastica* de Amorós, que previu em seu método a prática da esgrima nas aulas de *gymnastica*. Contudo, elas não são sinônimas e tiveram a origem de proposta pedagógica em contextos históricos e finalidades diversas.

Coube a Frederico Hoppe, ex-militar do Exército espanhol, substituir Taube. Em 1841, à época do ingresso de Taube, Hoppe havia se proposto a ministrar lições de esgrima, mas fora preterido em função da contratação do *mestre de gymnastica*. Agora, com a proposta de ministrar esgrima, o “[...] nobre e cavalheiresco sentido do manejo de armas” e o “exercício das armas [...] considerado como exercício gymnastico dê vigor ao corpo, estabeleça melhor as proporções físicas, e concorrendo para o desenvolvimento das faculdades intellectuais tão dependente da saúde, e da fortaleza do corpo”<sup>142</sup>, foi contratado em 1846.

Tinha no exercício das armas uma prática europeia voltada à polidez e à fineza dos alunos. Como vimos, este era o sentido da adoção da esgrima no Colégio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa no final do século XVIII.

De forma não associada, Taube e Hoppe utilizaram elementos que permitem identificar a metodologia proposta por Amorós, com o emprego de exercícios elementares ou graduados em diferentes ritmos, para desenvolver a resistência à fadiga, além de um direcionamento moral às sessões de *gymnastica*. Esses exercícios eram compostos por “exercícios naturais”<sup>143</sup>, que poderiam ser executados com o emprego de instrumentos como

<sup>142</sup> Solicitação - Doc 11/09/1846 (Biblioteca Nacional, secção de manuscritos, código C272-6: ICP – “ginástica: aulas de” *apud* CUNHA JUNIOR: 2002, p. 172).

<sup>143</sup> Andar, correr, saltar em extensão e altura, equilibrar e lutas, entre outros.

traves, barreiras, cordas e barras. A esgrima, também proposta por Amorós, era administrada com diferentes propósitos bélicos e civis. Entre os seus propósitos civis estava oferecer uma prática corporal “distintiva de classe”, da qual a nobreza historicamente era detentora como uma prática educativa e militar. A esgrima, portanto, se revestia de “[...] cânones e insígnias específicas, quase ritualísticas” (SOARES, 1996, p. 43).

O programa de ginástica de Amorós compreendia tanto conteúdos militares ou médicos, quanto uma “ginástica civil e industrial”, repercutindo além das propostas escolares e das forças armadas.

La *gymnastique* est La science raisonnée de nos mouvements, de leurs rapports avec nos sens, notre intelligence, nos sentiments, nos moers, et le développement de toutes nos facultes. La *gymnastique* embrasse La pratique de tous lês exercices qui tendent à rendre l’homme plus courageux, plus intrépide, plus intelligent, plus sensible, plus fort, plus industriel, plus adroit, plus véloce, plus souple et plus agile, et qui nous dispose à tésister à toutes lês intempéries des saisons, à toutes lês variotions des climats; à supporter toutes lês privations et lês contrariétés de La vie, à vaincre toutes lês difficultés, à tromppher de tous lês dangers et de tous lês obstacles, à rendre enfin des services signalés à l’État et à l’humanité. (AMORÓS, 1847, p. 1).

Pela consideração da *gymnastica* como parte de uma ideologia cientificista, mecanicista, de progresso, procurou-se estabelecer uma ordem lógica do corpo, disciplinadora e metódica.

Hoppe permaneceu no *Collegio* até 1848. Nesse mesmo ano foi estudada a contratação do francês Bernardo Urbano de Bidegorry, possuidor, segundo o Reitor Joaquim Caetano da Silva, de grande capacidade:

Individuo que possuía vasta experiência na *gymnastica* e excelentes recomendações. De acordo com Joaquim Silva, sua capacidade era ‘abonada pelo Coronel Amorós, Director do Gymnasio Normal de Pariz, o qual, em hum attestado que li, o declara hum dos seus melhores discipulos<sup>144</sup>.

Tal como proposto pelo Ministro Vasconcellos em 1838, o emprego do método de Amorós, continuou a ser referência para as aulas de *gymnastica*. Entretanto, Bidegorry teve a sua contratação suspensa<sup>145</sup> em função das críticas que fez ao trabalho da *gymnastica* do *Collegio*. Bidegorry disse que só o Colégio de São Pedro de Alcântara havia “entendido” o que era a *gymnastica*. Esse colégio, episcopal, foi criado em 1844<sup>146</sup> e dirigido pelo Padre

<sup>144</sup> (Biblioteca Nacional, secção de manuscritos, código “C 272-6: ICP – “ginástica: aulas de” *apud* CUNHA JUNIOR: 2002, p. 176).

<sup>145</sup> Of. Reitor Joaquim C. da Silva ao Min Imperio (04/07/1848) – (Arquivo Nacional, Pasta código IE4-32 *apud* CUNHA JUNIOR: 2008, p.141-142).

<sup>146</sup> O Colégio São Pedro de Alcântara, em anúncios publicados no **Almanak Laemmert** a partir da edição de 1848, possibilita confirmar a prática da *gymnastica*.

José Mendes em sociedade com Eusébio Pedro do Prado. Permaneceu em atividade até o ano de 1880, quando foi substituído pelo Colégio Abílio. Um de seus alunos ilustres foi Joaquim Murtinho, médico mato-grossense, chefe de grupo político e Ministro de Estado<sup>147</sup>.

Considerando-se as aulas de esgrima ministradas anteriormente por Hoppe no Imperial *Collegio* de Pedro II, Bidegorry tinha razão em sua crítica. As aulas de Hoppe eram irregulares e intermediadas por inúmeras faltas, razão de sua dispensa, além de ser uma prática distinta da proposta da *gymnastica* elaborada por Amorós. Contudo, Bidegorry incorreu em grave ofensa moral ao Reitor, ao questionar a capacidade do *Collegio* de ser o principal produtor de iniciativas inovadoras no ensino secundário, pois colocava em dúvida o propósito modelar da instituição, razão de sua criação.

Hoppe, que havia sido professor do mesmo Colégio em que Bidegorry havia lecionado, também fez críticas às condições salariais e de trabalho que tinha no Imperial *Collegio*. O próprio ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva, enviado ao Ministério do Império em 24/10/1846, comunicou o descontentamento de Hoppe com os seus vencimentos e reivindicou equanimidade com os colégios europeus, onde os *mestres de armas* tinham vencimentos superiores.

Expôs uma condição de fragilidade da Instituição Oficial: “Além disto ensinando o supplicante no colégio particular de Pedro de Alcantara, aonde não é obrigado senão a trez lições por semana, percebe por cada discípulo seis mil reis [...]”<sup>148</sup>.

Conforme propaganda do Colégio de S. Pedro de Alcântara, publicada no *Almanak Laemmert* do ano de 1850, os valores cobrados dos pensionistas pelo Colégio era bem inferior (2\$000 rs.) ao indicado por Hoppe (6\$000 rs.) e muito menor que os das outras disciplinas (18\$000 rs.):

Neste preço se acha comprehendido o ensino das seguintes disciplinas: - Religião – Grammatica Portugueza – Calligraphia – Arithmetica – Geographia – Francez e Latim; os externos que só aprenderem Leitura, Calligraphia e princípios de Arithmetica, pagarão 15\$000 rs. trimensaes; as outras faculdades e Bellas Artes se ensinão mediante a quantia de 18\$000 rs. trimensaes cada uma, exceptuando a Gymnastica, da qual o preço é 2\$000 rs. por mez (ALMANAK Laemmert, 1850, p. 241).

Os salários pagos pelo Imperial *Collegio* eram motivo de constantes queixas de todos os professores. Conforme Cunha Junior (2002, p. 42), o salário baixo afetava até mesmo na

<sup>147</sup> Conforme FARIA, Fernando Antonio. Joaquim Murtinho: criadores e criatura. **Revista Intellectus**. Ano 04, Vol. I – 2005. ISSN 1676 -7640. Disponível: <http://www.intellectus.uerj.br/Textos/Ano4n1/Texto%20de%20Fernando%20Antonio%20Faria.pdf> Acesso: 19 fev 2012

<sup>148</sup> (Biblioteca Nacional, Seção de manuscritos, guardada na pasta registrada sob código “C 272-6: ICP – ginástica: aulas de” *apud* CUNHA JUNIOR: 2002, p. 175).

assiduidade dos mestres, o que acarretava reclamação dos pais dos alunos. O Ministro José Costa Carvalho, conforme Relatório de 1850, reconheceu a precariedade dos salários pagos, não suficientes para suprir as necessidades básicas dos professores.

Passando a tratar do Collegio de Pedro 2.º, devo ponderar-vos que não foram ainda atendidas as reclamações sobre o concerto da Igreja, aumento do edificio, jubilação dos Professores, e exoneração da décima dos prédios pertencentes aquelle Collegio. A estas se agrega agora huma necessidade ainda mais urgente, a de hum auxilio pecuniário que suppra a insufficiencia de suas rendas. Para poder occorrer-se ao atrazado pagamento do seu pessoal, e a outras despezas urgentissimas, foi necessário autorisar ultimamente, na fórma dos Estatutos, a venda de 12 Apólices da divida publica (BRASIL. Relatório de 1850, p.11-12).

Ocupar o cargo de professor do Imperial *Collegio* configurava-se em destaque e prestígio social. Foi frequente a complementação salarial em outras instituições, até que, em 1857, estabeleceu-se novo Regulamento, com o Decreto de 24 de outubro de 1857, que proibiu os docentes a lecionar, em outros estabelecimentos, as mesmas cadeiras que tinham sob a sua responsabilidade no Imperial *Collegio*.

A *questão Bidegorry* revela-se de grande importância, à medida que nos fornece informações fundamentais sobre a prática da *gymnastica* na Corte, desvelando diferentes propostas e finalidades, além de demonstrar que não havia um plano pedagógico regulamentado para a educação física dos alunos do *Collegio*. Os seus mestres não eram escolhidos em função desse plano, do atendimento às questões objetivas que se propunham num propalado projeto de *civilização*, mas sim em função de seus reitores e das propostas de seus candidatos a mestre de *gymnastica* no *Collegio*. Havia uma diversidade de propostas que circulavam entre os Colégios, Clubes, Escola Militar e em Aulas particulares.

Assim, em lugar de se contratar Bidegorry, um professor de *gymnastica*, com conhecimentos da ginástica francesa desenvolvida por Amorós e da sueca de Ling, o Mestre de Esgrima Coronel Frederico Hoppe foi recontratado<sup>149</sup> em novembro de 1848, seis meses após a sua demissão. No ano seguinte, 1849, Hoppe foi novamente demitido e substituído por outro mestre de esgrima, Antonio Francisco da Gama.

### **Antonio Francisco da Gama (1849 a 1859)**

Antonio Francisco da Gama, Mestre de Esgrima da Escola Militar, foi admitido em novembro de 1848 no Imperial *Collegio* como Mestre de *gymnastica*, aí permanecendo até 1859.

<sup>149</sup> Of. Reitor Joaquim C. da Silva ao Ministro do Império (12/08/1848) – (Biblioteca Nacional – Seção manuscritos “C 272-6: ICP ginástica: aulas de” *apud* CUNHA JUNIOR, 2002).

Antonio Gama retomou a *gymnastica* no *Collegio* e deu início à construção de um *pórtico gymnastico* no seu Internato. Esses pórticos tiveram sua origem nos ginásios criados por Amorós na França, como locais específicos para a prática da ginástica civil e militar. Assim, além de retomar o sentido original da *gymnastica* proposto pelo Ministro Vasconcellos quando da criação do *Collegio*, posteriormente seguido por Guilherme Taube, aperfeiçoou a sua prática com a introdução de aparelhos especializados.

A sua proposta pedagógica certamente aproximava-se da de Bidegorry, uma vez que, até o ano de 1852, ambos ministraram aulas de *gymnastica* no Colégio Sta. Cruz.

Paralelamente a essa prática escolar, de distinção de classe social, desenvolveu-se na Corte uma proposta de intervenção e correção na constituição e condição física. Em 1850, entre os anúncios de profissões liberais, o professor de ginástica Bernardo Urbano de Bidegorry anunciou seus vínculos profissionais e qualificação, enfatizando ter três medalhas de “salvação de vidas” e ser diretor do Ginásio Normal Militar do Arsenal de Guerra (p. 8).

Seus serviços eram recomendados para diversos fins:

Condecorado com três medalhas francesas de ouro e prata de salvação de vidas, professor Director do Gymnasio para as pessoas de ambos os sexos no estabelecimento do Arsenal de Guerra; em consequencia, os pais que tiverem filhos de débil constituição, e assim propensos a vicios, tendo algumas deformidades do corpo, extremidades superiores ou inferiores, fraquezas em algumas das articulações, enfim qualquer enfermidade susceptível de ser curada pela *gymnastica orthopedica*, podem leva-los com toda a confiança ao gymnasio, acompanhados por seus médicos, únicas pessoas que serão admittidas ao tratamento das deformidades. As pessoas que desejarem ser tratadas em suas casas podem chama-lo, pois que se encarregará de mandar fabricar os instrumentos necessários ao tratamento das deformidades *physicas* (ALMANAK Laemmert, 1850, p. 304).

Tratava-se de uma ginástica ortopédica com o emprego de instrumentos especiais, que visavam à precisão dos movimentos e à mobilização de músculos ligados às anomalias observadas, com a finalidade de correção. Com a utilização de estudos de anatomia e fisiologia, desenvolvidos em academias de ciências europeias e auxiliado por lógicas mecânicas, sua proposta de *gymnastica* aproximava-se da ginástica corretiva de Pier Henrich Ling (1776-1839), com influências higienistas e com o objetivo de “[...] assegurar a saúde, evitar a instalação de vícios e defeitos posturais e enfermidades, desenvolvendo normalmente o indivíduo” (LING *apud* MARINHO, s.d. p. 187).

Em 22 de outubro de 1856, o imperador D. Pedro II nomeou Bernardo Urbano de Bidegorry, mestre de ginástica do Arsenal de Guerra da Marinha, como o primeiro instrutor de ginástica dos bombeiros recém-nomeados. Bidegorry foi instado também a comparecer aos incêndios que viessem a ocorrer, pois receberia a quantia anual de dois contos e quinhentos

mil réis. Apesar do esforço em se empregar a *gymnastica* no preparo dos homens, a sua prática era realizada de forma pouco sistematizada. Nessas condições, o desenvolvimento do vigor físico dependia basicamente das árduas atividades de combate e extinção de incêndios, do manuseio do específico equipamento profissional e da prática de exercícios físicos no expediente cotidiano.

Além da ginástica corretiva, correlacionada ao entendimento do sentido higiênico da *gymnastica*, outro fator interveio na designação do tipo e da finalidade da *gymnastica* empregada no Ensino Secundário, no *Collegio* de Pedro II: a formação militar de alguns de seus mestres.

Para Melo (1995) e outros, a influência de militares na origem da formação dos profissionais da Educação Física partiu da consideração de que, desde as suas origens, as escolas militares nacionais vêm promovendo uma valorização da atividade física sistematizada, como se observa com a

[...] nomeação tanto do mestre de Esgrima Antônio Francisco da Gama, em 1858, como do contra-mestre de ginástica Pedro Guilhermino Meyer, em 1860, ambos para a Escola Militar, responsável na época pela formação do oficialato do Exército. A valorização da prática sistematizada de exercícios físicos estava ligada a manutenção da boa forma do combatente, mas também a crença de sua utilidade na disciplinarização da tropa (MELO, 1995, p.103-115).

Contudo, o fato de esses dois mestres terem feito parte do corpo docente da Escola Militar não deu a primazia à instituição militar na formação de outros mestres de *gymnastica*, nem no emprego da *gymnastica* em nossas instituições educacionais. Apesar de Antonio Francisco da Gama ter ministrado aulas de esgrima num colégio militar, aí atuando de 1863 a 1880, não foram reunidos indícios de que ele tivesse sido militar. Pela falta de informações de uma origem militar, é mais provável supor que se tratava de um civil na Escola Militar, contratado como Mestre de esgrima. Por outro lado, Pedro G. Meyer, comprovadamente um militar de origem sueca que fez carreira no Exército brasileiro, de acordo com os Relatórios do Império (1839-1888) e o *Almanak Laemmert* (1844-1889), foi um mestre de *gymnastica*, mas não obteve seus conhecimentos nas Forças Imperiais. Ainda temos que considerar que, anteriormente à prática da *gymnastica* na Escola Militar, esses mestres já atuavam no Imperial *Collegio* de Pedro II.

O *Collegio* de Pedro II, de modo concreto, estava desenvolvendo uma função de vanguarda, ao prever a adoção dessas práticas desde a sua criação em 1837, efetivamente desenvolvidas a partir de 1841, anteriormente, mesmo, à implantação da ginástica no Ensino Primário pela Reforma Couto Ferraz, em 1854.

### **Pedro Guilherme Meyer (1857 a 1867 e 1869 a 1876)**

O Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857, separou o *Collegio* em dois estabelecimentos: Internato e Externato<sup>150</sup>. Com a construção do Internato, a partir de 1858 os exercícios de *gymnastica* passaram a ser praticados em um lugar próprio. O Relatório da Instrução Primária e Secundária, do Inspetor Geral Euzebio de Queiroz Coitinho Mattoso Camara, comunicava que:

Esperando que a experiência confirme os melhoramentos que o novo regulamento teve por fim conseguir, e continuando no proseguimento das idéas que no relatório passado transmitti ao antecessor de V. Exa a respeito do ensino da *gymnastica* e do desenvolvimento da educação pyhsica e moral, principalmente no internato que se acha em condições mais adequadas, tenho chamado a atenção do reitor para o *gymnasio* daquelle estabelecimento, visto que infelizmente as moléstias que affligem o respectivo professor tinhão paralyzado a aquisição dos objectos necessários para que a escola funcione e que se não encontrão no mercado: nomeado porém um substituto pelo mesmo professor indicado, trata-se de dar vida real a essa tão util creação, que provavelmente, sendo imitada pelas escolas públicas e collegios particulares, marcará uma nova época para a educação physica da mocidade brasileira (BRASIL. Relatório de 1857, p. 225).

Tratava-se de uma tentativa de reprodução de espaços específicos para a prática da ginástica, inspirada no *gymnasio* francês desenvolvido por Francisco Amorós y Ondeano no início do século XIX. A decisão de criação de um local exclusivo para a prática de exercícios físicos demonstra a influência do mestre Pedro Guilherme Meyer no *Collegio* e o reconhecimento da importância da *gymnastica* na formação dos alunos. Meyer retomou a ginástica como fundamento das aulas de *Educação Physica*.

Apesar de a *gymnastica* ter perdido seu caráter obrigatório no Imperial *Collegio*, conforme (Decreto 2006, de 24 out 1857), deu-se continuidade à sua prática em feriados e horários de recreio, manteve-se a contratação de seus professores e investiu-se em seu aparelhamento.

O Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte apresentou, em 2 de maio de 1858, importantes detalhes das condições da educação física no Imperial *Collegio* de Pedro II.

Pertence á experiência affirmar com segurança se a execução do regulamento que baixou com o decreto n. 2.006 de 24 de Outubro de 1857 consegue as vantagens que teve em vista o governo, quando assim modificou a instrucção pública secundaria do município da corte.

---

<sup>150</sup> A respeito desses dois estabelecimentos, disse José Ricardo Pires de Almeida: “Os dois estabelecimentos, internato e externato, foram regidos pelo mesmo programa e as cadeiras ocupadas pelos mesmos professores. O ensino tornou-se, pois, uniforme e os professores não tiveram mais tempo para dar aulas nas instituições particulares; em compensação, recebiam dois vencimentos, um pelo internato e outro pelo externato. Naquele ano (1857), o número de alunos do Colégio D. Pedro II foi 293” (ALMEIDA, 1989, p. 98).

Entretanto, em ambos os estabelecimentos do collegio, internato e externato, continua a mesma disciplina, o mesmo curso de estudos, o mesmo systema de ensino, e o mesmo pessoal de professores. A educação physica, moral e religiosa, se acha sensivelmente melhorada. E apraz-me declarar a V. Ex. que durante o anno passado começou a funcionar com a possível regularidade o gymnasio do internato. Com pequena despeza se acha provido de um pórtico regular com vários apparatus supplementares que permitem a maior parte dos exercícios da gymnastica prática de Napoleon Laisné, ensinados pelo alferes Pedro Guilherme Meyer, que serve com muito louvável zelo no impedimento do professor, licenciado por motivo de moléstia. Tive a satisfação de assistir a alguns desses exercícios, notando em geral bastante progresso nos alumnos.

Espero em breve, de accordo com o respectivo reitor, obter quanto antes os mesmos resultados no externato; proseguindo assim na generalisação de uma parte da educação que sem duvida mereçe o concurso e auxilio de todos aquelles que aspirão ver a mocidade brasileira attingir ao gráo de desenvolvimento para que aliás possui tão felizes disposições. Parecia-me até que os exercícios gymnasticos devião ser obrigatórios para todos os alumnos de ambos os estabelecimentos do collegio, dissipando as vantagens conseguidas, os preconceitos e receios infundados que infelizmente mantém algumas famílias a esse respeito (BRASIL. Relatório de 1858, p. 156).

Portanto, Meyer iniciou suas atividades no Imperial *Collegio* de Pedro II em 1857, como substituto do professor Antonio Francisco da Gama, que se encontrava enfermo. Conforme o Inspetor Geral da Instrução, Meyer seguiu a proposta da *gymnastica* de Amorós, por meio de seu discípulo Napoléon-Alexandre Laisné<sup>151</sup>.

Em 1859, o Externato construiu também o seu pórtico *gymnastico* (gymnasio), acompanhando iniciativa tomada anteriormente no Internato pelo Mestre Antonio Francisco da Gama. Entretanto, neste mesmo ano, Gama adoeceu e, para suprir a sua ausência, indicou Pedro Guilherme Meyer, alferes do Estado Maior do Exército brasileiro.

O Relatório do Império referente ao ano de 1859 informa sobre as condições do *Collegio*:

Cabe-me o prazer de communicar a V. Ex. que está realisada a esperança, que manifestei no relatório passado, de (quanto antes obter no externato) os resultados, que no internato se tem conseguido na parte da educação physica dos alumnos por meio dos exercícios gymnasticos.

Desde o principio do corrente anno lectivo acha-se aquelle estabelecimento provido de um pórtico gymnastico e algumas de suas pertenças, tendo as respectivas lições começado na abertura dos cursos sob a direcção do professor Pedro Guilherme Mayer, encarregado do mesmo ensino no internato, como declarei no ultimo relatório.

E nova phase de prosperidade para ambos os estabelecimentos do imperial collegio de Pedro II, attentos os benefícios desse complemento indispensável

<sup>151</sup> Após Amoros, LAISNÉ introduziu, em 1869, a ginástica nas escolas de Paris. Na sua obra “Ginástica Prática”, fez ressaltar uma nomenclatura precisa de todos os exercícios realizados com ou sem implementos e criou normas pedagógicas para que a ginástica pudesse atender a todos, meninos, jovens e adultos. A obra que serviu de base para Meyer foi: LAISNÉ, Napoléon-Alexandre. **Gymnastique pratique, contenant la description des exercices, la construction et le prix des machines, et des chants spéciaux inédits**: ouvrage destiné aux familles, aux corps militaires. Dumaine, 1850.

á educação em geral, e de que a mocidade brasileira se achava quasi completamente privada.

Faço votos pelo seu desenvolvimento, desejando vê-lo quanto antes generalizado ás escolas primarias, e collegios particulares, em alguns dos quaes já existem trabalhos gymnasticos (BRASIL. Relatório de 1859, p. 215).

O Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, anexo ao Relatório do Império do ano de 1860 (publicado em 1861) comunicou à Assembleia Legislativa a contratação do novo mestre:

Para o ensino de *Gymnastica* no Externato, foi convidado o Professor da mesma matéria no Internato, Pedro Guilherme Meyer, o qual tendo entrado em exercício no dia 8 de Fevereiro, foi nomeado interinamente por Portaria de 26 de julho (1860). (BRASIL. Relatório de 1860, p.156)

E ainda:

Proseguem com regularidade em ambos os Estabelecimentos os trabalhos gymnasticos, achando-se no Externato montado o competente pórtico, assim como no Internato, reunindo os apparatus e peças indispensáveis aos exercícios convenientemente dirigidos e graduados. (*idem*, p. 271).

Em 1860, Pedro Guilherme Meyer foi nomeado contramestre de *gymnastica* na Escola Militar e no Depósito de Aprendizizes de Artilheiros (situado na Fortaleza de São João).

Em 29 de maio de 1865 as aulas que Meyer ministrava no Imperial *Collegio* de Pedro II foram interrompidas, ocasião em que ele obteve

Seis mezes de licença, prorrogada por mais seis mezes em 15 de Novembro; desistindo porém do tempo que lhe faltava para se completar a prorrogação, reassumio os seus exercicios, no internato a 9 do presente Abril, no Externato a 12 (de 1866). Durante a sua ausência servirão Carlos José Carrilho, e o bacharel em letras Valeriano Ramos da Fonseca (BRASIL. Relatório de 1865, p. 79).

Em 1867, Meyer teve que se afastar novamente do *Collegio*. Por questões militares, deslocou-se para o campo da Guerra que o Império brasileiro travava com a República do Paraguai.

Conforme Relatório do Império de 1867:

O Professor de *Gymnastica*, Pedro Guilherme Meyer, obteve nova licença, por Portaria de 30 de Janeiro de 1867, para ir servir na campanha do Paraguay, com o respectivo vencimento, devendo apresentar substituto idôneo, e ficando sujeito aos descontos da lei nos dias em que este faltar. Tornou a ser substituído pelo Bacharel em Letras Valeriano Ramos da Fonseca, o qual entrou em exercício a 7 de Fevereiro (BRASIL. Relatório de 1866, p. 121).

Apesar da dificuldade de acesso a fontes primárias que comprovem a nacionalidade prussiana de Pedro Guilherme Meyer, notaram-se diversos indícios de sua origem. A sua participação em 1851-1852 na Guerra contra Oribe e Rosas, do Uruguai e Argentina, indica com razoável segurança que sua origem é prussiana/alemã. Nessa ocasião, a Lei do Orçamento n. 586 de 06 de novembro de 1850, em seu parágrafo 4º do artigo 17, autorizou o

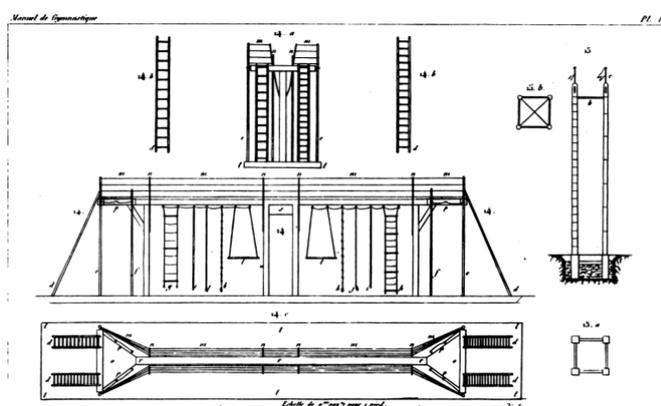
Poder Executivo do Brasil a contratar estrangeiros para a 1ª Linha do Exército. Rego Ramos, ex-Ministro do Brasil, foi incumbido de contratar alemães para o Exército brasileiro. Sua missão foi facilitada pela desmobilização do Exército do condado de Scheleswig-Holstein, que havia sido organizado no início de 1851 para guerrear com a Dinamarca. Na ação, foram aliciados 1.800 militares de alto nível cultural e técnico.

Muitos desses soldados prussianos/alemães permaneceram servindo o Brasil e participaram da Guerra do Paraguai, tal como Pedro Guilherme Meyer, que veio a se constituir em uma das figuras de maior prestígio no Imperial *Collegio* de Pedro II e na Escola Militar.

Meyer permaneceu no *Collegio* por 20 anos, até 1876, período no qual desenvolveu um trabalho mais próprio à *gymnastica*, principalmente retomando a indicação inicial de Vasconcellos pela ginástica de Amorós, como constatamos no Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte.

Como visto, em 1857 “[...] o Internato do Imperial Collegio apresentava melhores condições para o ensino da *gymnastica* com a implantação do ‘pórtico de gymnastica’ [...] à imitação do que se pratica no grande gymnasio de Paris”, conforme informe contido no Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Euzebio de Queiroz Coitinho Mattoso Camara (BRASIL. Relatório de 1857, p. 225).

O pórtico a que o Inspetor Geral se referia é idêntico à imagem 2, Pórtico de Amorós, que compõe o *Manuel Complet D’Education Physique, Gymnastique et Morale*, editado em 1836.



**Imagem 2** – Pórtico - AMOROS. *Nouveau Manuel Complet D’Education Physique, Gymnastique et Morale*. Atlas. Paris: Roret, 1847.

Pedro Guilherme Meyer, ao utilizar os fundamentos metodológicos da *gymnastica* e dinamizá-los com o uso de aparelhos e outros recursos especializados para a execução de exercícios físicos, no Imperial *Collegio* de Pedro II, retomou a *gymnastica* como elemento

educacional moderno empregado em diversas nações. Antonio Francisco da Gama (1846 a 1857) e Meyer, portanto, retomaram o sentido inicial da *gymnastica* no *Collegio*, anunciado desde a sua inauguração por Vasconcellos, “[...] segundo as ideias e os planos do Coronel Amoros” (BRASIL. Relatório de 1838, p. 359).

O Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, apresentado em 25 de abril de 1857, tratou da substituição do Mestre de *gymnastica* Antônio Francisco da Gama pelo alferes Pedro Guilherme Meyer.

Assegurou que o Internato se encontrava em melhores condições físicas para a prática regular da *gymnastica*:

Logo que o gymnasio estiver em andamento regular, as aulas de musica, de desenho e de dansa talvez se devão convenientemente harmonisar no internato de modo a fazer parte do gymnasio, á imitação do que se pratica no grande gymnasio normal de Paris, estabelecimento que tanto se recommenda pelos valiosos serviços prestados á nação, que muito deve a seu bem combinado systema de educação. (BRASIL. Relatório de 1857, p. 225)

Ainda com Meyer como mestre, o Decreto n. 4468, de 1º fevereiro de 1870 tornou obrigatória a prática da *gymnastica* a todos os alunos. Também foi ordenado que o ensino da *gymnastica* se efetuasse à tarde, “[...] sempre antes do jantar dos alumnos” (BRASIL. Relatório de 1873, p. 283). Uma possível explicação dessa atenção pode estar no fato da tentativa de alteração do Programa com um incremento dos estudos científicos, com inspiração em educadores europeus e norte-americanos.

Em 1876, conforme Ofício do Reitor César Augusto Marques, de 01 de junho, enviado ao Ministério do Império, foi encaminhada solicitação de Meyer<sup>152</sup> contendo uma longa lista de novos aparelhos, visando ao desenvolvimento do equilíbrio (trave), subir e trepar, suspensão (barras), saltos e outros, o que aproximava do método de Amorós, aperfeiçoado por Napoleón Laisné. Cunha Junior (2002) identifica que Meyer recebia a influência de diversos métodos, inclusive do desenvolvido por Phokion Heinrich Clias, oficial da artilharia do exército suíço. Outra evidência da sua influência é que consta, no Salão Nobre do Imperial *Collegio* de Pedro II, o nome de Clias representando a *gymnastica*, entre outras personalidades célebres, para ilustrar as disciplinas do *Collegio*, possivelmente por sugestão de Meyer (DORIA, 1997, p. 123).

Porém, não se pode fazer uma correlação dos pórticos empregados por Meyer com a ginástica desenvolvida por Clias. A calistenia, ginástica criada por Clias em 1829<sup>153</sup>, é um

<sup>152</sup> (Arquivo Nacional, código IE4-65 *apud* CUNHA JUNIOR: 2002, p. 192).

<sup>153</sup> Clias, professor de ginástica na França e na Inglaterra, escreveu o livro “Kallistenie” (Exercícios para Beleza e Força). Em 1860, Dio Lewis introduziu nos Estados Unidos, por meio dos programas de educação física da

marco da ginástica moderna, destinada a toda a população, crianças, sedentários, idosos e outros, de forma diversa da de Amorós, com caráter físico e moral, incluindo vários exercícios acrobáticos executados nos portais.

Clias propôs uma ginástica com a disciplina de comandos militares, que permite atingir um grande número de alunos. Igualmente, mediante ordens regradas ministradas aos discípulos, obtém-se o controle e a precisão de movimentos a serem executados, organizados em diversas sequências de movimentos. A obediência, a precisão de movimentos e a sua execução coletiva são algumas de suas características.

Conforme Toledo (1999), Meyer era de nacionalidade alemã e atuava na Escola Militar. A prática da ginástica na Alemanha, estruturada com vários exercícios, com e sem aparelhos, objetivava uma ginástica “patriótica”, com o desenvolvimento do aspecto físico e moral de seus praticantes. Apesar disso, não obtivemos informações mais precisas sobre a introdução do método alemão na Escola Militar. Concordamos com Cunha Junior (2002, p. 193): “[...] na ausência de dados mais precisos, preferimos considerar as diversas possibilidades, ou seja, as variadas fontes que podem ter inspirado as lições ministradas por Meyer no CPII”.

Meyer atuou no Internato e no Externato do Imperial *Collegio* até o ano de 1867, dando continuidade as suas atividades até 1876, no Internato, quando, após 20 anos como professor de *gymnastica*, deixou o *Collegio*.

### **Carlos José Carrilho (1863- ?)**

Conforme Relatório apresentado à Assembleia Legislativa, e substituição a Meyer: “Durante a sua ausência servirão Carlos José Carrilho, e o bacharel em letras Valeriano Ramos da Fonseca” (BRASIL. Relatório de 1865, p.79).

Em 24 de julho de 1863, de acordo com o expediente divulgado pela 1ª Diretoria Geral do Ministério da Guerra, foi nomeado “[...] mestre effectivo de *gymnastica* daquelle arsenal, com o vencimento de 2\$500 diários, o ex-soldado do corpo de artífices Carlos José Carrilho que interinamente já exercia o dito logar” (BRASIL. Ministério da Guerra. Diário Oficial do Imperio do Brasil. Anno de 1863, n. 172, p. 1).

Não obtivemos informações sobre a sua efetiva atuação no *Collegio*. O Relatório do Ministério do Império apenas registra a sua nomeação.

### **Valeriano Ramos da Fonseca (1867 a 1872)**

Com a participação de Pedro Meyer na Guerra com o Paraguai, Valeriano Ramos da Fonseca assumiu interinamente a *gymnastica* no *Collegio* em 7 de fevereiro de 1867 (BRASIL. Relatório de 1866, p. 121). No seu retorno, o Major Meyer ficou responsável pelo Colégio Interno e Valeriano Ramos da Fonseca, pelo Externo, até 1872.

Valeriano Ramos da Fonseca substituiu Meyer durante os seus dois pedidos de licença: o primeiro, de 29/05/1865 a 15/11/1865 (a previsão inicial era 09/04/1866) e, o segundo, quando combateu na Guerra contra o Paraguai, licença por Portaria de 30 de Janeiro de 1867 (BRASIL. Relatório de 1867, p. 121).

Conforme *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte*, apresentado em 1870 (*sic*) “[...] contractou-se para o ensino de *gymnastica* no Externato o Bacharel Valeriano Ramos da Fonseca, ficando no Internato o Professor da matéria Pedro Guilherme Meyer” (BRASIL. Relatório de 1869, p. 497).

Anterior a essa data, conforme o novo *Relatorio da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária*, publicado no Relatório do Ministério do Império do ano de 1871, o Capitão (*sic*) Paulino Francisco Paes Barreto (*gymnastica*), juntamente com o capitão Ataliba Manuel Fernandes (dança e *gymnastica*) foram relacionados no Colégio Victorio.

Seria de se supor que Paulino Barreto seguiria a proposta de *gymnastica* do Capitão Ataliba, um mestre de *gymnastica* de grande influência e atuação, contratado na Escola Normal da Corte, criada em 1880. Considerando a influência desse militar sobre a ginástica adotada pelos professores do Imperial *Collegio*, investiga-se, aqui, uma melhor fundamentação sobre a sua proposta educacional.

O Capitão Ataliba, em exposição para criar e regularizar o ensino da *gymnastica* nas escolas públicas de Instrução Primária, encaminhada ao Inspetor Geral de Instrução Pública da Corte, Homem de Mello, em 24 de março de 1873, assim apresentou a sua experiência:

[...] o ensino racional, methodico e progressivo da *gymnastica* elementar para desenvolvimento physico dos alumnos, aconselhado pelos preceitos hygienicos [...] se V. Ex. quizer animar e proteger a admissão do **meu systema de ensino** já bem conhecido, na escola militar do exercito, e em diversos collegios desta corte (CAP. ATALIBA, Exposição ao Inspetor de Instrução Pública, 1873. *In*: Jornal A Instrução Pública, 1873).

Na Escola Normal estudou um futuro professor de *gymnastica* do Imperial *Collegio*, Arthur Higgins, sob a orientação do Capitão Ataliba. Esse militar sugeria a *gymnastica* com o emprego dos aparelhos menos dispendiosos que os portais empregados no Internato do Imperial *Collegio*, aos quais fazia uma crítica velada: “Não pretendendo, porém crear volatins, acrobatras ou gymnasticos de escola perigosa”.

A proposta do Capitão Ataliba, que continha o seu “systema de ensino”, era a seguinte:

[...] De conformidade com essas determinações se levantarão os cuidados meus e conforme for convencionado, **pequenos aparelhos com os acessórios mais indispensáveis** [...] custando, a vista da estimativa a que tenho procedido, a modica quantia de duzentos mil reis para cada um collegio. [...] Geralmente são por alguns mestres apaixonados da ostentação requeridos grande portico e mil acessórios, que não têm justificação, para o ensino elementar da gymnastica [...] **Não pretendendo, porém crear volatins, acrobatras ou gymnásticos de escola perigosa**, eu me proponho a levantar os aparelhos, que acima mencionei, em arenas circulares, quadradas ou rectangulares, que tenham de diâmetro oito, e faces de dez a quatorze metros, permitindo esses gymnasios livre desenvolvimento aos exercícios respectivos. [...] O ensino da gymnastica comprehenderá duas importantes clases; a primeira que se denomina exercícios de corpo livre, ou sem instrumentos, e a segunda movimentos e exercícios dependentes do aparelho e seus accesorios. Em ambos serão applicaveis movimentos de flexibilidade, equilíbrio, lutas, saltos; e exercícios *pyrrichicos*, de natação, de *voltige* e militares. [...] para qualquer mestre ensinál-os, pois que dependem de processo, methodo, linguagem concisa e clara, dedicação ao trabalho reunindo certo grão de energia e tenacidade (g.n.) (Cap. ATALIBA, *idem*).

Essa sugestão foi encaminhada à Inspectoria da Instrucção Pública na Corte, em meio às discussões sobre o tipo de ginástica que deveria ser adotada nas Escolas. Ela continha uma discordância com os encaminhamentos dados pelas autoridades educacionais do Império, em franca condenação ao uso de pórticos. É recorrente o uso da fala de que não se pretendiam criar acrobatas, inclusive pelo Cap. Ataliba. Contudo, descreveu o seu “método” com o emprego dos pórticos e com forte apelo militar, já criticados. Contrariava a proposta de educação intelectual, moral e física spenceriana.

### **Paulino Francisco Paes Barreto (1873 a 1874)**

Conforme Mapa do pessoal da Administração e do Magistério do Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II, anexo ao Relatório da Inspectoria Geral da Instrucção Primária e Secundária do Município da Corte (BRASIL, Relatório de 1872, p.172), Paulino Francisco Paes Barreto foi nomeado Mestre de *gymnastica* em 27 de fevereiro de 1873.

Foi nomeado<sup>154</sup> Mestre *Gymnastica* em 16 de março de 1872, Companhia de Aprendizizes Artífices do Arsenal de Guerra. Em 19 de abril de 1872 é nomeado Mestre de *Gymnastica* e Natação<sup>155</sup> da Escola Militar.

<sup>154</sup> BRASIL. ALMANAK do Ministério da Guerra no anno de 1896. *Registro da nomeação do Mestre Gymnastica Paulino Francisco Paes Barreto em 16/mar/1872*, Companhia de Aprendizizes Artífices do Arsenal de Guerra. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896. p. 35

<sup>155</sup> BRASIL, ALMANAK do Ministério da Guerra no anno de 1898. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. COMISSÕES E ESTABELECIMENTOS MILITARES. *Nomeação Paulino Francisco Paes Barreto como Mestre Gymnastica e Natação da Escola Militar em 19 de abril de 1898*. p. 41.

O Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária “Rescindinde-se o contracto com o mestre de *gymnastica* Paulino Francisco Paes Barreto, passou a ocupar effectivamente o respectivo lugar, por contrato celebrado em 6 de Abril ultimo [1875], Paulo Vidal que já servia interinamente” (BRASIL. Relatório de 1876, p. 420).

### **Paulo Vidal (1875 a 1884)**

No *Almanak Laemmert*, referente ao ano de 1875 e publicado no ano seguinte, Paulo Vidal foi relacionado como Mestre de *Gymnastica* no Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II (ALMANAK: 1876, p. 269).

O novo mestre do CPII atestou sua capacidade com sua experiência no Colégio Abílio<sup>156</sup> da Corte. Esse Colégio, juntamente com o de São Pedro de Alcântara, que o sucedeu, foi de propriedade e dirigido por Abílio César Borges (1858-1891), médico e educador baiano conhecido como Barão de Macaúbas (município da Bahia).

Vidal exerceu suas funções de mestre de *gymnastica* no período de 1875 a 1884 no Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II, e no interstício de 1877 a 1880 assumiu também as aulas do Internato.

Ao ministrar as aulas no *Collegio*, Vidal encontrou as antigas instalações de *gymnastica* do Internato e do Externato bastante deterioradas, razão pela qual, no ano seguinte, propôs ao Reitor a construção de um pavilhão, ao abrigo das intempéries, no qual seus alunos pudessem melhor praticar a *gymnastica*. Em documento anexo ao Ofício<sup>157</sup> do Reitor Cesar Augusto Marques, enviado em 27/11/1878 ao Ministro do Império Carlos Leoncio de Carvalho, solicitou a construção de um pavilhão no centro do pátio do Externato.

Paulo Vidal elaborou o primeiro programa de ensino da *gymnastica* do Imperial *Collegio* de Pedro II, oficialmente organizado, sendo aprovado pelo Ministério dos Negócios do Império em 22 de junho de 1879.

---

<sup>156</sup> O Colégio Abílio e o seu diretor estão representados no relato de Pompéia, em "O Ateneu".

<sup>157</sup> (Arquivo Nacional - Pasta código IE4-44 *apud* CUNHA JUNIOR: 2002)

**Quadro 08 - Primeiro Programa Oficial de *Gymnastica* do Imperial Collegio de Pedro II - 1879**

<b>PROGRAMA DE GYMNASTICA</b>	
<b>1ª TURMA (1º, 2º e 3º ANNO)</b>	
<b>1º e 2º annos</b>	- Exercícios de corpo livre e ordinaes. Marchas, carreiras e contra-marchas ao som de cantos adequados ou cadencia marcada. Exercícios de suspensão.
<b>3º anno</b>	- Repetição dos precedentes e alguns mais complicados. Exercícios com apparatus portáteis. Exercícios de trepar, subir e pular.
<b>2ª TURMA (4º, 5º, 6º e 7º ANNO)</b>	
Continuação dos precedentes. Exercícios de applicação aos apparatus.	

Fonte: VECCHIA E LORENZ: 1998. p. 93.

Esse programa era de uma grande simplicidade, para quem se propunha científico. De acordo com Cunha Junior (2002):

Determinar os autores e os métodos que influenciaram Paulo Vidal na elaboração do programa de ensino da gymnastica do CPII é tarefa difícil. Uma vez mais aparecem os apparatus: influência da ginástica francesa de Amoros, da alemã de Guths-Muths ou da sueca de Pehr Henrik Ling e Hjalmar Ling? E os cantos, mais uma prova da influência amorosiana ou da ginástica alemã de Adolph Spiess? (p. 198).

Com a Reforma dos Estatutos do *Collegio* em 1880, a *gymnastica* foi implementada e mais bem organizada a sua prática, que se deu das nove horas da manhã às três horas da tarde. Cada ano do curso possuía horário diferenciado.

Conforme consta no Livro de Atas da Congregação<sup>158</sup> do Imperial *Collegio* de Pedro II, em reunião realizada em 15 de fevereiro de 1882, estando presente o mestre de *gymnastica* Paulo Vidal, foi aprovado o Programa de *Gymnastica* (LIVRO DE ACTAS do Imperial Collegio de Pedro II: 1881, p. 34).

Em reunião da Congregação realizada no dia 25 de maio, passou-se a discutir o horário que seria mais conveniente para as aulas de *gymnastica*, tendo em vista o novo programa. Opinou-se também que o horário designado para as aulas de *gymnastica* eram inconvenientes e que, como consequência, havia dispensas frequentes (LIVRO DE ACTAS...: 1882, p. 60). Intervindo, “[...] o Sr. Paulo Vidal, Mestre de Gymnastica, pede a Congregação uma censura contra elle segundo disse o Sr. Drago. O Sr. Presidente diz que o seo programma já foi approved e que isto não está mais em discussão” (*Idem*, p. 62). Entretanto, o sr. Garcia, não satisfeito com a decisão designada para organizar o horário, apresentou por escrito seu voto:

<sup>158</sup> Instituída a Congregação do Imperial *Collegio* de Pedro II em 31 de dezembro de 1881, o Governo dava poder e prestígio à Congregação, uma vez que debatiam, votavam e aprovavam as modificações e reformas que deveriam ser implantadas em todas as escolas.

Voto contra o parecer da Comissão do mesmo modo que votei contra o horario, porque, como pai de família e como cidadão, não posso admitir que por causa dos accomodos dos srs. Professores sejam privados os alumnos da educação physica que n'este estabelecimento só recebem nos exercicios gymnasticos, o que necessariamente acontecerá a muitos visto que não poucos pais se revelão antipathicos à hora marcada para semelhantes exercicios e solicitação dispensa para seus filhos (LIVRO DE ACTAS...: 25 maio de 1882, p. 62).

Em 1879 atuou no Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, escola que utilizava a metodologia de Pestalozzi e atividades sugeridas por Froebel e Marie Pape-Carpantier<sup>159</sup>.

Conforme Monarcha (2001), em 1881 o professor Paulo Vidal apresentou nas festas de final de ano *Os pequenos artífices, processo educativo de Mme. Pape-Carpantier*, como uma atividade de ginástica racional retirada da obra *Jeux gymnastiques avec chabts, pour lês enfants des Salles d'asile* (1868) de Marie Pape-Carpantier, apresentada pela primeira vez no Rio de Janeiro.

O proprietário desse Colégio, Menezes Vieira, como médico, deu especial destaque à higiene e à educação física nos jardins de infância, dando preferência aos jogos livres, com o objetivo de fortalecer o organismo das crianças, e aos exercicios ginásticos normais.

A *gymnastica* desenvolvida por Vidal foi marcada pelo ecletismo.

### **Vicente Casali (1881 a 1889)**

Com o aumento das sessões de *gymnastica* em 1881, Paulo Vidal passou a dedicar-se somente ao Externato. Por avisos de 19 e 31 de maio de 1881 foi aprovado o contrato celebrado com o espanhol Vicente Casali para servir no Internato como mestre de *gymnastica* (BRASIL. Relatório de 1881, p. 65). Conforme o Relatório do Império (1883, p.45), Casali teve seu contrato formalizado em 2 de julho de 1883 e permaneceu no *Collegio* até a República<sup>160</sup>, ao final do Império. Além de exercicios de ginástica, ofereceu aulas de esgrima aos alunos do 6º e 7º anos do Internato do *Collegio* (CUNHA JUNIOR, 2002, p. 201).

<sup>159</sup> Marie Pape-Carpantier (1815-1878) atuou como professora das primeiras salas de asilo, na França, foi diretora do curso prático de formação de professoras, Inspectora Geral e autora de inúmeras obras.

<sup>160</sup> Pelo Decreto de 26 de outubro de 1890, foram nomeados para o Gymnasio Nacional: Vicente Casali, no Internato, como professor de *gymnastica*, evoluções militares e esgrima e, para o Externato, o professor de *Gymnastica* Arthur Higgins, conforme p. 2. Seção 1. DOU de 28/12/1890. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1703142/dou-secao-1-28-12-1890-pg-2/pdfView> Acessado em 09 out 2012

BRASIL. Diario Official. Decreto de 28 de dezembro 1890. Foram nomeados para o Externato do Gymnasio Nacional, Arthur Higgino (*sic*), professor de *gymnastica*; e para o Externato, Vicente Casali, professor de *gymnastica*, evoluções militares e esgrima. p. 5986.

Além do *Collegio* de Pedro II, Casali lecionou no Colégio Abílio da Corte “educação physyca” (*Gymnastica*, Exercícios militares e Esgrima), demonstrando a sua ligação com a esgrima.

No ano de 1876, o “Mercantil Jornal Noticioso, Litterario e Commercial” trouxe como anúncio a participação de Casali em um espetáculo circense, na qualidade de artista na arte equestre e na ginástica:

Vicente Casali o joven artista predilecto do publico desta cidade e inimitável na arte equestre e gymnastica, faz hoje no circo o seu primeiro beneficio, com um lindo e escolhido espectaculo, no qual elle executará pela primeira vez os seus mais arriscados e admiráveis trabalhos. Sendo esta a primeira vez que o joven beneficiado recorre a generosa protecção do publico, de quem tem recebido tanto acolhimento e animação, estamos convencidos que o seu beneficio será hoje numerosamente concorrido pelo mesmo publico. O beneficiado, que tanta dedicação tem manifestado pela sua arte é digno de toda a protecção e dos mais sinceros applausos. O programa do espetáculo será distribuído hoje<sup>161</sup>.

Como consta do Relatório da Escola Normal da Corte apresentado à Congregação em Sessão de 12 de janeiro de 1885 (*sic*) (BRASIL. Relatório de 1884, p.516), achando-se vaga a cadeira de *gymnastica* para o sexo masculino, foi o diretor da Escola autorizado a encarregar de regê-la o professor da mesma cadeira para o sexo masculino. Assim, pela Portaria de 5 de maio, Casali passou a ocupar o cargo, desde essa data até 5 junho.

Em 16 de outubro de 1884, Paulo Vidal entrou em licença médica do Externato, vindo a falecer. Para o seu lugar foi contratado Arthur Higgins.

### **Arthur Higgins (1885 a 1920)**

Arthur Higgins foi um dos primeiros mestres a sistematizar o ensino de Educação Física em um amplo programa de *Gymnastica* Escolar, fruto de sua longa carreira (1880 a 1920) como professor de *gymnastica* no Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II e da Escola Normal do Distrito Normal.

Em 1889, escreveu, em três edições<sup>162</sup>, o *Compendio de Gymnastica Escolar*, no qual declarou: “O methodo adptado por mim é resultado de escrupuloso estudo de diversos systemas estrangeiros, principalmente dos de Ling, sueco e Dox, belga” (HIGGINS, 1909, p.

<sup>161</sup> MERCANTIL Jornal Noticioso, Litterario e Commercial. Petrópolis. Anno XX. N.24, 25 março de 1876.

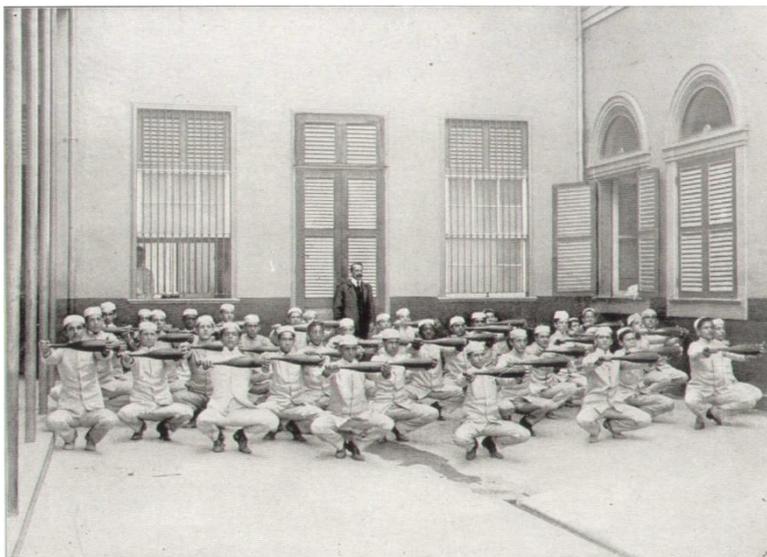
Disponível :

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=376493&pagfis=494&pesq=vicente+casali+professor+de+gymnastica> Acesso em 12 out 2012.

<sup>162</sup> As edições correspondem às seguintes partes. Primeira: *Noções Theoricas Indispensaveis aos Profissionaes*, com 10 itens de orientações aos responsáveis pelo ensino da Educação Física nas Escolas; Segundo: *Gymnastica Sistemática Livre*, com 10 orientações para a sua execução e o *Programma de Ensino*, fundamentado em Georges Demeny; Terceiro: *Jogos Gymnasticos*, onde se explica a dinâmica desses exercícios, visando a alcançar objetivos higiênicos, recreativos e educacionais.

5). Entretanto, observa-se na segunda parte do compêndio, no capítulo em que traça o Programa de Ensino, que recorreu a Georges Demy (1850-1917), pedagogo e cientista cujos trabalhos influenciaram a doutrina nacional francesa de Educação Física.

Higgins recebeu a influência pedagógica do Capitão Ataliba, de quem tinha sido discípulo na Escola Normal da Corte, quando se matriculara em suas aulas de ginástica por recomendação médica.



**Imagem 3** – Lição de *gymnastica* do professor Higgins

Alunos do Internato do Gymnasio Nacional do Rio de Janeiro em “Uma lição de *gymnastica* de aparelhos” com o Professor Arthur Higgins (1909).

Higgins recompôs sua passagem pela Escola Normal da Corte, revelando uma visão eclética quanto ao método empregado, mas conservadora na concepção educacional pela *gymnastica* na escola.

Fiz inovações que concorrem muito para facilitar o aprendizado e o ensino, e também para o embelezamento da arte.

**Assim é que systematizei os commandos**, o que facilita muito o trabalho dos discípulos, futuros mestres: a terminologia é quase toda **arranjada por mim** [...].

As definições e divisões da *gymnastica* e dos exercicios foram **concebidas por mim; inventei** alguns exercicios de movimentos combinados, imitativos e estheticos e modifiquei alguns jogos gymnasticos, adaptando-os ao nosso clima.

[...]

O methodo adoptado por mim é **o resultado de escrupuloso estudo de diversos sistemas estrangeiros**, principalmente dos de **Ling**, sueco e **Dox**, belga. (HIGGINS, 1911, p. 4-5, g.n.).

Arthur Higgins elaborou um programa de *gymnastica* escolar, com base em suas experiências como professor do Externato do Imperial *Collegio* de Pedro II, durante as quatro décadas em que exerceu o magistério (1880 a 1920). Sob a influência de Georges Demy,

um crítico ao método sueco, estabeleceu um Programa de Ensino no qual os exercícios foram estabelecidos tendo como critério a faixa etária dos educandos.

O Decreto de criação do Imperial *Collegio* de Pedro II de 2 de dezembro de 1837, assinado pelo Regente Pedro de Araújo Lima (1793-1870), em nome do Imperador D. Pedro II, e pelo Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos, continha 13 artigos sobre o seu corpo administrativo, professores, alunos, empregados, disciplinas a serem ensinadas e os vencimentos dos professores. No artigo 12º estabeleceu os assuntos que seriam tratados no Estatuto do *Collegio*, tais como: número de professores, ordem de estudos, exercícios, disciplina e outras disposições.

A contratação do corpo docente do Imperial *Collegio* de Pedro II, conforme os seus Estatutos, (Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838), era feita pelo Governo por meio de nomeação e tinha como critério a formação acadêmica, a experiência profissional e, ainda, a notoriedade do proposto ao cargo.

Conforme Doria (1997), essa forma de seleção e contratação permaneceu em uso até o ano de 1847, quando houve um exame com prova de títulos aos candidatos a ocuparem a cadeira de História e Geografia Descritiva, o que deu início a uma forma mais objetiva de seleção dos candidatos.

Em 1854, pelo Decreto 1331-A de 17 de fevereiro, a seleção de professores foi feita tomando-se a prova de títulos acrescida por provas de conteúdos. Contudo, será a partir de 1870, que o processo seletivo para a contratação de professores foi efetivamente regulado, elaborado a partir de um concurso. Após a comunicação de vaga no *Collegio*, por determinação do governo imperial, estabelecia-se o prazo das inscrições e as provas a que os candidatos seriam submetidos: títulos, conteúdo e defesa de tese (dissertação sob um tema sorteado).

Na contratação do *mestre de gymnastica*, contudo, o procedimento era outro. Não foi observada, no período Imperial, a realização de concurso para essa função, sendo os seus mestres contratados diretamente pelo Reitor do Imperial *Collegio* ou pelo Ministro do Império. Prevaleceu o primeiro critério, o da notoriedade.

O mestre de *gymnastica* com notórios conhecimentos somente foi encontrado em 1841, Guilherme Luiz de Taube. Podemos notar, também, que foi empregada a designação de *mestre* para os professores de Música, Dança e *Gymnastica*, o que poderia nos levar ao engano de se julgar como um tratamento de um nível superior ao de simples graduado

(professor). Na realidade, tratava-se de uma graduação inferior à de professor, destinada aos que ministravam atividades eminentemente práticas, como as *Artes*.

Essa posição impediu, de início, que os mestres tivessem direito a voto na Congregação do *Collegio*, criada em 1881. A participação dos mestres se fazia em parte da Sessão da Congregação em Sessões Gerais, pois o regulamento referia-se a professores catedráticos. Entretanto, isso não impediu que o Mestre de *Gymnastica* Paulo Vidal participasse de forma ativa de suas reuniões, fazendo prevalecer os interesses da prática da educação física no *Collegio*. Os mestres de *Artes*, consultados pelo reitor, opinavam sobre assuntos pedagógicos.

Além de receber uma categorização menor em relação aos demais professores do Imperial *Collegio* de Pedro II, essa distinção também se espelhou nos salários que percebiam.

Conforme o Relatório do Império de 1864, a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, tratando dos professores do Imperial *Collegio* de Pedro II, informou o salário do professor de *Gymnastica*: “ordenado 600\$000, gratificação 200\$000, total 800\$000” (p. 139). Esse ordenado equivalia à metade do que recebiam os professores de grego, latim, alemão e de outras matérias.

Cunha Junior (2002, p. 45) constata a enorme discrepância salarial, no ano de 1877, entre os professores das diversas disciplinas (4:800\$) e os Mestres de Música, Desenho e *Gymnastica* (1:200\$). “Nestes casos, pelo menor *status* de suas atividades, seus vencimentos – 1:200\$ - encontravam-se num plano inferior com relação aos demais funcionários da burocracia imperial” (*idem*, p. 46).

A formação profissional, inicial, dos mestres de *gymnastica* e esgrima contratados no Imperial *Collegio* era bastante diversificada, variando entre militares (Taube, Hoppe, Meyer, Barreto) e civis (Gama, Fonseca, Vidal, Casali e Higgins). Também foi contratado um mestre, Carlos José Carrilho, do qual não foi possível identificar a formação, para substituir Meyer durante a licença.

Suas nacionalidades variavam entre suecos, espanhóis, alemão e brasileiros.

Também não foi possível identificar uma relação entre a formação dos mestres e a especialidade ministrada. Assim, entre os mestres de *gymnastica* (Taube, Meyer, Fonseca, Barreto, Vidal, Casali e Higgins) havia militares e civis, bem como os de esgrima (Hoppe, Gama e Casali).

Guilherme Luiz de Taube, por meio do *Relatório sobre huma memoria do Sr. Guilherme Luiz Taube acerca dos efeitos physicos e moraes dos exercicios gymnasticos* (DE SIMONI, 1832), encaminhado à Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, revelou um

ecletismo nos métodos adotados, aproximando-se do Escola sueca de Ling e dando à *gymnastica* uma função ortopédica e de obtenção da saúde. Em carta solicitando sua contratação no Imperial *Collegio*, ele se aproximou da *gymnastica* de Amorós. Pela diversidade dos métodos indicados e pelos objetivos propostos, entendemos que Taube tinha amplos conhecimentos das diversas Escolas *gymnasticas* europeias e que, em suas solicitações, adotava os métodos com maior identificação à instituição onde se dirigia. Prevaleceu o sentido de desenvolvimento físico e de obtenção da saúde.

De 1841 a 1843, o Imperial *Collegio* cumpriu plenamente a inserção da *gymnastica* em sua proposta educacional. Só conseguiria contratar outro professor, Frederico Hoppe (1846 a 1849), cuja especialidade era a esgrima, após um intervalo de três anos. Essa alteração revela a dificuldade de se encontrarem mestres de *gymnastica* que demonstrassem notório saber e que se adequassem à proposta do *Collegio*. Hoppe explicita a função buscada com a prática da esgrima, o “nobre e cavalheiresco sentido do manejo de armas”, de formação dos alunos, sob uma concepção elitista e a quem bem lhe cabia o papel de civilizadora, atribuída pelas autoridades imperiais.

Antonio Francisco da Gama (1849 a 1859) desenvolveu um trabalho baseado na esgrima e na *gymnastica*, no *Collegio*. Prevaleceu a *gymnastica* com a construção de um pórtico, nos moldes de Amorós. Teve por proposta uma intervenção e correção física através dos exercícios físicos.

Pedro Guilherme Meyer (1857 a 1876) deu continuidade ao emprego da *gymnastica*, como um fundamento das aulas de Educação Física e seguiu a *gymnastica* de Amorós, por meio de seu discípulo Napoléon-Alexandre Laisné. Meyer se sobressaiu entre os mestres de *gymnastica* do Imperial *Collegio* pelo tempo de magistério e pelo domínio do conteúdo de diversos *métodos*. Apesar de sua origem prussiana, não identificamos uma influência da *Escola* alemã, de cunho patriótico, em sua atuação.

Valeriano Ramos da Fonseca (1867 a 1872) e Paulino Francisco Paes Barreto (1873 a 1874) deram continuidade às aulas num momento em que se iniciou uma discussão sob o tipo de *gymnastica* que era ministrado nas escolas, com a utilização de pórticos e com objetivos acrobáticos, como bem se expressou Rui Barbosa<sup>163</sup>: “Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da espécie”.

---

<sup>163</sup> BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde, 1946, v.X.1883, t.p. 97.

Paulo Vidal (1875 a 1884), com experiência como docente em prestigiados Colégios da Corte (Abílio e São Pedro de Alcântara), teve atuação decisiva no Imperial *Collegio*, tanto na construção de espaços adequados para a *gymnastica* como na discussão do seu programa de ensino. Também marcada pelo ecletismo, suas aulas tiveram por objetivo, além da higiene, seguir as novas influências e os padrões estéticos europeus. O positivismo e a crescente cientificidade do mundo ocidental impunham um repensar sobre as suas práticas. Vidal organizou em 1879 o primeiro programa oficial do Imperial *Collegio*.

Vicente Casali (1881 a 1889), além das aulas de *gymnastica*, retomou o ensino da esgrima no *Collegio*. Não foi possível identificar o significado dessa prática, em um momento de grande discussão sobre a educação. Rui Barbosa, através de parecer científico, advogava o desenvolvimento fisiológico e a disciplina do caráter e Herbert Spencer, a formação do “homem de negócios”.

Arthur Higgins (1885 a 1920) sistematizou o ensino da ginástica num Programa de *Gymnastica Escolar*, sobre os quais publicou vários Compêndios. Deu atenção à *gymnastica* científica, sob a influência de Georges Demeny e por meio de uma *gymnastica* metódica visava a atingir uma função moral, a disciplina para o trabalho e a saúde.

Seu *método* tinha procedimentos pedagógicos ligados ao higienismo e ao militarismo, muito próximo aos ideais republicanos do final do século. Higgins quis associar à prática da *gymnastica* uma função moral, o gosto pelo trabalho e o fornecimento de braços vigorosos para o trabalho. O autor inseriu-se num período caracterizado pelo desenvolvimento das ideias liberais e positivistas e, concomitante, propôs uma educação física ligada às classes sociais, dualística, na qual o desenvolvimento físico tem finalidades sociais excludentes: “A força muscular exagerada tem grande importância para os carregadores de fardos, mas não para os moços que têm outras aspirações e por isso precisam de uma educação *physica* bem entendida” (HIGGINS, 1911, p. 13).

Observa-se a intenção de desenvolver outros valores, além das qualidades físicas, que viessem a ter uma funcionalidade, isto é, uma aplicação prática em seu trabalho.

Como vimos, o emprego da ginástica e da esgrima, entendidos como educação física/*gymnastica*, estavam intimamente vinculados ao mestre contratado, da mesma forma que os métodos por eles utilizados. Fundamentavam-se muito mais em seus conhecimentos, na sua experiência, do que no objetivo de cumprir uma proposta pedagógica que pudesse compor os planos de estudos do *Collegio*.

Desde a fundação do *Collegio*, em 1837, ficara explícita por Vasconcellos (1839) a predileção pelo método *gymnastico* francês, organizado por Amorós.

A introdução e a escolha do tipo de *gymnastica* desenvolvida no *Collegio* foram influenciadas fortemente pelas ideias dos mestres contratados, de acordo com o projeto de educação da *boa sociedade*.

Assim, colaborou para que houvesse um distanciamento entre a inserção da *gymnastica* como uma prática educativa coesa e o projeto educacional do Imperial *Collegio*, a própria percepção de *gymnastica* de seus mestres e a finalidade a ela atribuída. O manual didático, entendido como uma organização técnica do trabalho didático (ALVES, 2001b), tal como adotado em outras disciplinas e que poderia trazer uma relativa unidade ao programa de *gymnastica*, só seria desenvolvido ao final do período Imperial. Mesmo o *Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia*, que havia sido traduzido e distribuído pelo Governo às escolas em 1870, não foi adotado no Imperial *Collegio* de Pedro II, pois se referia ao Ensino Primário.

Com relação aos meios e fins da *gymnastica* empregada, “[...] as informações a respeito dos conteúdos ensinados [...] são escassas, visto que o primeiro programa de ensino impresso para o *Collegio* data de 1856” (VECCHIA, 2003, p. 28). Esse primeiro plano, estabelecido de conformidade com o plano de estudos estabelecidos pelo Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855, referia-se à prática da *gymnastica* em seu “Art. 7º - O ensino da dança, e os exercícios gymnasticos terão lugar durante as horas de recreação”. Foi incluída no currículo como facultativa, sendo que seu ensino teria lugar somente durante as horas de recreação.

Não obstante, essa aparente inconsistência demonstrava o sentido buscado pelas autoridades imperiais pela inserção da *gymnastica*, em sua origem, uma prática educacional moderna de que as escolas das nações europeias faziam uso, mais com o sentido de desenvolvimento moral e nem tanto do desenvolvimento físico que pudesse proporcionar.

#### **6.4 A função da *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II**

Inicialmente, neste capítulo, procuramos verificar como se concretizaram os ideais liberais, expostos nos planos educacionais da Escola Secundária no Segundo Reinado brasileiro, no Imperial *Collegio* de Pedro II. Aqui, buscamos identificar o sentido pedagógico dado à sua prática, inspirada na proposta francesa.

A educação humanística desenvolvida na França, entre os séculos XVI e XIX, compreendeu a formação cristã do colégio jesuíta, a formação do cidadão das *Luzes*, e do

republicano, por meio dos liceus modernos. O ensino tradicional francês, das humanidades clássicas, caracterizou-se por uma educação estética, retórica, bem como moral e cívica.

A Educação *liberal* é tomada no sentido mais amplo do termo, de preparação de homens *livres*. Nas escolas nas quais teve a sua aplicação, não se visou à especialização, nem se tinha por propósito uma educação *interessada*, isto é, que fosse imediatamente útil às profissões a serem exercidas. Ela compreendia a condição social dos que a frequentavam, de pertencimento à classe dominante. Teve por propósito o desenvolvimento de valores morais burgueses: coragem, justiça, moderação, honestidade, etc. Essa educação, *clássica*, desejava a formação do espírito pelo desenvolvimento da clareza do pensamento e da expressão, do rigor no encadeamento das ideias e das proposições, a adequação da língua à ideia.

Tratou-se de formar a burguesia, capacitando-a para o domínio da linguagem e da eloquência. Entretanto, também se desenvolveu um movimento, inspirador das escolas centrais francesas, em que se procurou dar uma concepção mais utilitarista à educação, tal como advogara Diderot, ao propor a adaptação do ensino de cada aluno, na instrução pública, à sua futura profissão.

Ainda em relação à educação na França, matriz da educação Imperial brasileira, Chervel e Comperé (1999) comentam:

A partir dos anos 1820, o conceito de ensino universitário vem coincidir com o conceito de ensino secundário<sup>164</sup>. É no âmbito institucional do ensino secundário público que vai se desenvolver, a partir da metade do século XIX, a contestação das humanidades clássicas, enquanto uma parte dos estabelecimentos religiosos freia a todo custo uma evolução que parece indiscutível. (p. 163).

A completa retirada das humanidades clássicas dos liceus franceses, portanto, ocorreu no final do século XIX. No entanto, esse novo projeto pedagógico (ciências e humanidades modernas), apesar de ter por princípio proporcionar uma educação científica, “[...] a finalidade da educação permanece análoga ao seu princípio: trata-se de uma educação liberal, desligada de toda preocupação profissional ou utilitária, visando a formação do espírito pelo trabalho intelectual [...]” (CHERVEL e COMPERÉ, 1999, p. 164).

Ao adotar uma educação desinteressada, o Imperial *Collegio*, distanciou-se, não só temporalmente, mas também em sua função, da proposta dos Lyceus franceses de Napoleão I em 1802, de concepção racionalista e modernista, com a proposta de preparar os jovens proletários para uma promissora carreira nas recém-construídas indústrias. Os *liceus* brasileiros tinham como finalidade institucional estabelecer uma articulação entre o ensino

---

<sup>164</sup> No plano administrativo, em 1833, com o ministério de Guizot, foram diferenciados pela primeira vez o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior.

elementar e o ensino superior. Substituíram as Aulas Régias ou aulas avulsas de gramática latina, retórica e filosofia.

Ferreira e Vechia (2004) verificam que, na Reforma de 1841, os estudos de Matemática não continham estudos de Mecânica, nem eram dirigidos para a indústria, uma vez que o curso se propunha a dar acesso aos cursos superiores.

Os estudos de História Natural apesar de não visarem, de modo explícito, qualquer aplicação, tiveram algum desenvolvimento. Zoologia e Botânica eram dadas em uma única disciplina, porém, foi incluída uma nova especialidade na área, Geologia, que juntamente com Mineralogia, aprofundavam os estudos da Terra. Foi incluída também a disciplina Zoologia Filosófica que estudava as teorias sobre o Reino Animal. Esta ampliação do campo de estudos demonstra que o Collegio procurava modernizar seu plano de estudos aos moldes do modelo europeu, bem como, demonstra a consciência da necessidade do Brasil desenvolver os estudos das Ciências Naturais para conhecer sua flora, fauna e solo, tão pouco estudados até então (p. 10).

Os estudos clássicos foram mantidos (Gramática Latina, Retórica e Poética, Gramática Geral, Filosofia e Grego), porém houve o acréscimo de estudos como as línguas modernas (Francesa, Inglesa e Alemã). A introdução das línguas modernas tinha um significado prático, de instrumentalizar os alunos para acompanhar o desenvolvimento científico e literário dos países europeus, em que se orientavam.

Os estudos de Latim tinham maior ênfase que os de Gramática Nacional, que era ministrada junto aos de Gramática Geral. A valorização maior do latim justificava-se por favorecer acesso aos conhecimentos, já que grande parte das obras estava escrita em latim. Também se explica pelo estudo da própria língua portuguesa, por ter suas raízes no latim.

O estudo do latim na instrução secundária também trazia um sentimento de nobreza, como a língua dos letrados, dos eruditos, e de distinção, quando inserido na língua vulgar.

A inclusão da Filosofia (Lógica, Moral Individual, Moral Social e Moral Religiosa) no Imperial *Collegio* mostra-nos o aspecto ambíguo de sua modernização.

O estudo comparativo de Ferreira e Vechia (2004) entre o Liceu de Coimbra e o Imperial *Collegio* de Pedro II, instituições emergentes em um contexto político marcado pelo pensamento burguês, expõe sentidos diferentes dados a uma mesma disciplina. No Liceu de Coimbra, a introdução das disciplinas Moral Universal e Ideologia, Gramática Geral e Lógica

[...] era reflexo das ideias liberais radicais que nortearam a elaboração da reforma. Pretendia-se formar Cidadãos capazes de decidir os rumos da nação. Este matiz ideológico o diferenciava do plano de estudos do Collegio de Pedro II. Mesmo totalmente reformulado, o plano de 1841 não contemplava tais conteúdos de cunho ideológico. Apenas parte dos mesmos poderia estar incluída em Filosofia (p. 9).

Essas divergências se expressam, inclusive, sobre o sentido dado ao ensino das humanidades em relação ao ensino das ciências, considerando a proposta de formação sob o ideário educacional burguês. Proporcionar aos educandos uma formação fundamentada nas disciplinas humanísticas, com o domínio da oratória e prepará-los para a administração ou religião, ou buscar uma educação baseada no conhecimento científico, preparando-os para o desenvolvimento industrial, tal como se dava nas nações com a economia mais desenvolvida.

Identificados em sua globalidade burguesa, os planos do Imperial *Collegio* e Liceus europeus guardam uma grande similitude, porém encerram divergências marcadas pelas suas condições políticas e históricas.

A Educação Física, através dos métodos ginásticos modernos, apresentou-se como elemento de formação de um *novo homem*, em atendimento à consolidação da sociedade burguesa. Em um primeiro momento, ligou-se à própria educação da classe dominante e deu atendimento ao ideário burguês e às suas necessidades, em seus aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. A exemplo disso, Amorós criou na França um *Nouveau Manuel d'Education Physique, Gymnastique et Morale*, segundo o qual militares e jovens de posses desenvolveriam a prática da ginástica em ginásios especialmente projetados, com a disponibilização de aparelhos – portais – que os auxiliassem na execução dos exercícios.

Além do preparo físico e militar, buscou-se o domínio sobre o corpo humano, em uma ação moral. Inicialmente voltada para militares com a finalidade de auxiliá-los a fortalecer seus aspectos físico e psíquico, depois sua ação foi estendida às escolas. Amorós, pragmático, tinha como base do corpo teórico de seu sistema a obra de Rousseau, *Emilio ou Da Educação*, que podemos considerar como a base de um sistema educacional, natural e intuitivo, preconizado por Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Num segundo momento, quando da introdução da educação física nas escolas primárias, estendeu os seus objetivos à própria formação de crianças, oriundas do proletariado, e consolidou a sua ação nas fábricas, onde se exigia o *domínio sobre o corpo* em função do aumento da produtividade. Era, portanto, uma preocupação de ordem econômica, além de moral, para a formação de um corpo-utilitário, mecânico, que servisse ao modo de produção capitalista.

A utilização dos métodos ginásticos tinha por propósito estabelecer uma hierarquia, com a ordem e a disciplina compreendidas como educadoras da vontade e de condicionamentos de gestos e atitudes estabelecidas para a manutenção da ordem.

As escolas primárias, como aparelho ideológico da burguesia no poder, eram vistas como campo privilegiado para se inculcar o ideário burguês. O exercício físico, recomendado

por pensadores como Rousseau, Basedow, Pestalozzi, teve seu caráter doutrinador e utilitário aí inserido. A sistematização desse cuidado com o corpo, capacitado a entendê-lo e dominá-lo, concretizava-se com métodos com bases científicas, para fortalecer a vontade, a moralidade e o sentimento nacional dos cidadãos.

Em paralelo e concomitantemente, o Brasil buscou adaptar-se às novas relações do modo de produção, implementadas pelo capitalismo das nações *civilizadas*. A criação do Imperial *Collegio* de Pedro II em 1837 foi uma resposta das autoridades dirigentes, pela constituição do Brasil-nação, ainda que ocorrido 20 anos após a fundação dos cursos jurídicos.

Desde a Proclamação da Independência, era marcante a preocupação com a construção da nacionalidade. Destacou-se, assim, o ensino de disciplinas que instrumentalizassem esse processo ideológico, tais como a geografia, a história e o ensino da língua nacional. A inclusão da *gymnastica* no plano educativo do Imperial *Collegio* de Pedro II, quando de sua fundação, mostrava uma preocupação das autoridades dirigentes imperiais com a sua adoção como elemento educativo em escolas brasileiras.

A *gymnastica*, juntamente com a dança, a música e a esgrima, compunham o plano de estudos do Imperial *Collegio* e teve a sua prática, simultaneamente ou não, dependente das condições materiais, do conhecimento de seus mestres e das várias reformas nos planos de estudos da Instituição. Em síntese, constituíram-se em atividades aristocratizantes, fundamentadas em princípios higiênicos e pedagógicos que, além de dar atenção à educação física dos alunos, propiciavam posturas corporais identificadoras das posições sociais privilegiadas, de elegância do gesto. O controle corporal, de gestos aprimorados, como características do *ser civilizado*, em oposição ao rude, bárbaro, selvagem.

A civilidade era entendida em dois aspectos: um, de comportamento exterior e social; e outro, no trato moral e afetivo. A *gymnastica* aí era empregada com a pretensão de influir sobre os gestos, hábitos e comportamentos.

Como o Brasil, de acordo com o ideário de seus dirigentes, desenvolvia-se ao lado das nações europeias, também devia incluir nos planos de ensino de seus colégios a prática da *gymnastica*, pelo modelo de educação dos melhores *exemplos* de civilização. Nesse projeto era essencial a educação moral e cívica, com a prática metódica de exercícios físicos, a *gymnastica*. Esse exercício físico programado e com fundamentos científicos, juntamente com a esgrima, uma prática da nobreza, e outras atividades físicas, caracterizavam-se como um fator de modernidade, de distinção social.

As sucessivas reformas da Instrução Pública Primária e Secundária, propostas pelos Ministros do Império com o intuito de construção de um projeto político-educacional, revelam a dificuldade de se adequarem os modelos europeus e norte-americanos à realidade nacional.

Ao analisarmos a inserção da *gymnastica* no Imperial *Collegio* não podemos deixar de considerar a influência militar e médica na *Educação Physica* da Instituição.

A experiência militar de alguns mestres<sup>165</sup> de *gymnastica* e esgrima que atuaram no *Collegio* até a metade dos anos de 1870, associada ao emprego do método *gymnastico* francês desenvolvido pelo Coronel Amorós, indica-nos uma influência com características militaristas nas práticas *gymnasticas*. Apesar disso, não há elementos para concluir que ela tenha sido determinante no tipo e na função de sua aplicação, pois a *gymnastica* de Amorós tinha diversas finalidades: civil, industrial, militar, médica, estética e cênica.

Considerada a formação militar dos dez mestres de *gymnastica* do Imperial *Collegio* de Pedro II, apenas quatro foram identificados como militares. Havia, mesmo, o inverso: a participação da maioria desses mestres de *gymnastica* e esgrima do *Collegio* como instrutores da Escola Militar.

O emprego de professores do Imperial *Collegio* na escola secundária militar, das mais diversas disciplinas, era frequente. Segundo Lorenz (2004, p. 49), “Um grande número de professores também lecionava nas Academias Militar e Naval, na Faculdade de Medicina e na Escola de Engenharia [...]”. Com a mesma consideração, Alves (2000) revela que os mestres das diversas disciplinas ministradas, inclusive a *gymnastica*, não eram necessariamente militares.

Essa mobilidade aponta que a instrução da *gymnastica* se dava frente às diferentes exigências da sociedade e não, propriamente, da instituição na qual ela estava inserida. Tivemos mestres com formação militar ministrando *gymnastica* aos alunos do Imperial *Collegio*, assim como tivemos civis que foram professores de militares.

Nessa consideração, devemos ter presente a função com que a *gymnastica* se apresentou nas sociedades burguesas, entre os séculos XVIII e XIX, para ir ao encontro das suas necessidades objetivas e históricas: a defesa dos Estados nacionais e formação de “um novo homem, para uma nova sociedade”. Portanto, a questão da formação do cidadão para o desempenho de funções administrativas, posteriormente também para o trabalho industrial,

---

<sup>165</sup> Em algum momento de suas carreiras, esses mestres atuaram nas forças militares de seus países de origem ou no Brasil: Guilherme Luiz Taube (Suecia), Frederico Hoppe (Espanha), Pedro Guilherme Meyer (Prússia). Nesse período atuou também, como mestre de esgrima, o civil Antonio Francisco da Gama.

para a formação de uma força militar; está imbricada na proposta da educação pela *gymnastica*.

Também a influência médico-higienista nas instituições escolares, posteriormente à sua fundação, teve por objetivo resolver uma urgência de ordem prática: o cuidado higiênico do corpo como um preceito médico a ser acatado frente às doenças que se alastraram na Corte, na segunda metade do século XIX.

Ainda que possamos entender a intervenção médica, ao indicar à escola e à própria família os cuidados higiênicos que deviam tomar para estabelecer sua adequação à ordem burguesa, constituindo em um enfraquecimento da autoridade paterna na família colonial, certamente essas intervenções devem ser interpretadas dentro dos limites de suas possibilidades material e intelectual. Quanto ao Estado burguês, com o auxílio da ação médico-higienista, desejando assumir a educação e impondo sua ideologia, também devemos considerar as dificuldades e os limites do alcance dessas ações saneadoras por meio da *gymnastica*, pela própria adesão à sua prática.

O Relatório apresentado ao Conselheiro Inspector Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte pela Comissão Visitadora das Escolas Públicas e Estabelecimentos Particulares da Instrução Primária e Secundária, referente ao ano de 1873, inicia a sessão “II Da Educação – Educação Physica” com uma exposição dessa prática nas escolas, denunciando que “[...] esta parte da educação não só é completamente desprezada nas nossas escolas, pela ausência de todos os exercícios conducentes, como até contrariada pelo systema vicioso dos bancos e mesas” (BRASIL. Relatório de 1873, p. 429).

Foi sobre esse propósito da *gymnastica* corretiva que o Inspector Geral sugeriu a adoção do método de Spiess, de forma que “[...] a par do trabalho intellectual, se cure do physico” (*idem*, p. 429).

O discurso não se coaduna com o grave quadro de epidemias de diversas doenças que se propagavam na Corte. Em lugar de se adotar uma proposta de ginástica<sup>166</sup> com elementos que privilegiassem os cuidados higiênicos com o corpo, propunha-se a “[...] desenvolver a agilidade, a força muscular, e a elegância dos movimentos do corpo” (BRASIL. Relatório de 1873, p. 430). A recomendação do Relatório aproxima-se mais de uma visão estética, de

---

<sup>166</sup> Adolph Spiess (1810-1858), cientista e professor alemão, defendeu a inclusão da ginástica na Escola, como disciplina escolar regular. Em consonância com os objetivos pedagógicos de Pestalozzi, sua proposta metodológica se efetivou por meio de uma grande reforma na prática da ginástica, adequando-a à escola e à política autocrática da Alemanha. Spiess deu ênfase à disciplina e à formação pessoal do indivíduo, liberal, embora o método revele um sistema de submissão, treino da memória e respostas a comandos.

estereótipos *civilizados* de postura corporal, do que uma preocupação com o desenvolvimento físico e cuidados corporais higiênicos.

A função utilitária pretendida não era a formação da classe operária resistente às agruras do trabalho exaustivo, ou seu preparo para a defesa nacional, como se pretendeu na Europa. Na aplicação dos aparelhos de *gymnastica* adotados por Amorós, vê-se o objetivo de desenvolvimento de qualidades físicas, psicológicas e morais. Também se potencializava a saúde, o prolongamento da vida. Seus exercícios eram considerados

[...] como potencializadores de virtudes morais e qualidades físicas. Eram estudos de mecânica que explicavam seus usos, dimensões e adequação aos alunos, pois o propósito de Amorós sempre fora o de desenvolver qualidades físicas com aplicação adequada de forças e com fins úteis: salvamentos, combates, disposição para o trabalho... e tantas outras que envolvam coragem, a têmpera de caráter, a bondade...” (SOARES, 1996, p. 42).

O sentido utilitário de domínio de corpo, produtivo, está relacionado com a higiene, como um cuidado para a manutenção da saúde e não, propriamente, como preparação física ou correção postural, como na educação primária do proletariado da sociedade europeia industrializada, pelo método do sueco Clias.

No Império brasileiro, o emprego da *gymnastica* adquiriu funções específicas.

No aspecto da defesa nacional, é ilustrativa a participação da população brasileira que compôs as forças armadas na beligerância com o Paraguai (1864-1870). Não havia o emprego da *gymnastica* com a função de preparo dos cidadãos à defesa nacional, do desenvolvimento do nacionalismo e do entendimento pretendido por Amorós.

Devemos nos lembrar da fala do Deputado Jeronimo Villela Castro Tavares à Assembleia Legislativa em 1862, quando denunciou o subterfúgio empregado por indivíduos que se matricularam no *Collegio* das Artes unicamente para se eximirem do serviço da guarda nacional e do recrutamento para o Exército. Da mesma forma, quando em 1865 teve início o recrutamento forçado para a formação do Corpo de Voluntários da Pátria, a classe dominante se esquivava do confronto através de doações, fornecimento de equipamentos e até mesmo “dispensando” escravos para incorporarem a frente de luta com o Paraguai.

Não houve, portanto, a organização da preparação física dos cidadãos para a defesa do Estado Nacional e tampouco do emprego da *gymnastica* com esse objetivo.

Assim, quando falamos do emprego da *gymnastica* como uma força utilitária, só podemos nos referir ao sentido empregado na educação higiênica, visto que as nossas forças armadas não dispunham de escolas suficientes para a formação de seus soldados, restringindo-se à formação de cadetes, como a Escola Naval e o Colégio Militar.

No ultimo quartil do século XIX, quando o Império apresentou uma série de transformações em seu sistema político e econômico, também a *gymnastica* e o conceito de formação do cidadão acompanharam essas propostas. À concepção de dois mestres, Meyer e Ataliba, ambos de formação militar, prevaleceu a de Meyer e sua adesão ao manual *Novo guia para o ensino da gymnastica* nas escolas da Prússia<sup>167</sup>, em detrimento do tipo de ginástica acrobática praticada nos portais e em outros aparelhos.

A forma como a questão da educação física fora vista nos pareceres debatidos em 1884 durante o “Congresso de Instrução no Rio de Janeiro” pode ser observada em uma das ponderações, a de proporcionar um método educativo que superasse o alemão, caracterizado por uma *gymnastica* funambulesca, privilegiando as *performances* acrobáticas, apesar de seus aparelhos buscarem reproduzir movimentos naturais como o salto, a suspensão, etc. Herold Jr<sup>168</sup> destaca o parecer de Aquino (1883)

A gymnastica com aparelhos fixos, taes como barra fixa, barras paralelas, mastros, trapezios e argolas, está hoje condemnada por quasi todos os educadores modernos, como servindo mais para acrobacia do que para pedagogia (Aquino *apud* HEROLD JR, 2005, p. 139).

Veríssimo (1985), na obra *A Educação nacional*, escrita em 1890, analisou a educação física que compôs os programas pedagógicos do Império:

Existe, é certo, em alguns programas oficiais sob a exclusiva forma de ginástica, mas, ou seja porque esses programas em geral se não executam senão em mínima parte ou seja porque os professores também não aprenderam e menos a estimam, é essa determinação letra morta. Acresce o julgarmos que ginástica são os exercícios acrobáticos, o que de todo o ponto falseia a ideia pedagógica desse ensino (p. 88).

Criticou o entendimento de educação física restrito à *gymnastica*, tal como empregada nas escolas imperiais e, mesmo, a proposta sugerida pelo Ministro do Império,<sup>169</sup> creditando à incompetência e ao desinteresse dos seus professores, que tinham a prática de suas sessões reduzida aos exercícios acrobáticos e circenses. Buscou superar o tipo de *gymnastica* predominante nas escolas imperiais, baseada em aparelhos e outros portais, do tipo funambulesca. Condenou tais exercícios, considerando-os antipedagógicos, e incentivou:

<sup>167</sup> Na Prússia a instrução da ginástica foi formalmente reconhecida por uma ordem do gabinete ministerial, em julho de 1842, e por uma ordem real de 1862, por meio de um livro-guia de instrução de ginástica introduzido nas escolas primárias e nas escolas de formação para professores. Em 1870 o Ministro do Império do Brasil determinou a tradução e a publicação do ‘Novo Guia para o ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia’.

<sup>168</sup> **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 134 - 142, set. 2005 - ISSN: 1676-2584 p. 139.

<sup>169</sup> Refere-se à tradução e publicação, em 1870, do *Novo guia para o ensino da gymnastica nas escolas públicas da Prússia*, como indicação normativa para o ensino de Ginástica a ser adotado nas escolas públicas. Trad. ordenada pelo Ministro do Império. Rio de Janeiro. 1870. Tip. do Imperial Instituto Artístico. 158 p. c/ 33 fig. Exposição de jogos educativos para serem usados nas escolas primárias.

Cuidemos da higiene particular e individual, apenas entre nós conhecida, mas de nenhuma forma praticada. Introduzamos nas nossas escolas, nos nossos colégios e outros estabelecimentos de instrução primária e secundária, a ginástica, principalmente aquela que dispensa aparelhos, os exercícios calistênicos, as corridas, as marchas, os saltos e os jogos estrangeiros, pois não temos próprios, que melhor se adaptem ao nosso clima, ao nosso meio (VERISSIMO, 1985, p. 88-89).

Devemos recordar que o circo era um espetáculo muito concorrido no século XIX, assistido por diferentes classes sociais, ainda que em sessões separadas. Suas práticas corporais eram vistas com o aspecto lúdico e de espetáculo. Em oposição, a ginástica científica constituía-se em contraponto a esses movimentos desinteressados, uma vez que tinham como princípio a utilidade dos gestos e a economia de energia.

Conforme Soares (1996, p. 7),

[...] isso não impediu o crescente receio da família burguesa, de profissionais que ‘cuidavam’ do corpo como exemplo os médicos, de higienistas e filantropos frente a este universo que se apresentava de modo tão encantador e, porque não dizer, ‘perigoso’ para a ideia de disciplina e ordem burguesas, sobretudo no que se refere aos usos do corpo.

Apesar de a *gymnastica* empregada no *Collegio* de Pedro II, ao final do Império, apresentar indícios de função diversa da Europa, dadas as necessidades históricas de nossa sociedade, com a alteração do método de *gymnastica* empregado, de Amorós, pelo sueco Spiess, ela se aproximou mais dos objetivos gerais de uma proposta burguesa de educação. Afinal, o ensino secundário destinado à burguesia europeia manteve as características de um ensino humanista, junto a conhecimentos científicos empregados à vida moderna e à erudição da classe dirigente. Essa educação é produto da própria condição da sociedade, dividida entre os que produzem e os que vivem da produção alheia.

Ao sugerir a prevalência do jogo sobre a *gymnastica*, Veríssimo (1985) apoiou-se na obra *Da Educação: Moral, Intellectual e Physica*, publicada por Spencer<sup>170</sup> em 1861, quando se referiu às normas de conduta antinaturais de alguns *métodos* ginásticos a que a sociedade submetia os homens e as mulheres, principalmente as crianças:

Aqui, como nos demais casos, para remediar os males causados por um tratamento artificial, tem de se recorrer a outro tratamento artificial. Como se havia proibido o exercício espontâneo, e vendo-se bem salientes os efeitos da falta de exercício, adoptou-se um sistema de exercício fictício: a *gymnastica*. Que isto valha mais que nada, admittimol-o; mas que seja um equivalente do jogo negamol-o formalmente. Os inconvenientes do exercício *gymnastico* são ao mesmo tempo positivo e negativos. Em primeiro lugar estes movimentos regulares, necessariamente menos diversos do que os que resultam dos brinquedos escolares, não garantem uma repartição igual d’actividade entre todas as partes do corpo; donde resulta que o exercício,

<sup>170</sup> SPENCER, Herbert. *Da Educação: Moral, Intellectual e Physica*. Rio de Janeiro: Centro Bibliográfico, s/d.

recahindo sobre uma parte apenas do systema muscular, a fadiga chega mais depressa do que chegaria se não succedesse assim; - o que, entre parenthesis, conduz persistindo-se nestes exercícius a um desenvolvimento desproporcionado a certas partes do corpo (SPENCER, s/d, pp. 243-4).

Ainda se referindo à *gymnastica*:

Portanto, concordando, como nós fazemos, em que os exercícius methodicos dos membros valem mais do que a ausência de todo exercício, e que podemos servir-nos d'elles vantajosamente como dum meio complementar, sustentamos que não podem nunca substituir os exercícius indicados pela natureza. Para as meninas, como para os rapazes, os jogos a que os impellem os seus instinctos naturaes, são essenciaes ao seu bem estar. Quem os prohiibe faz com que se desprezem os meios devidamente instituídos para o desenvolvimento physico (*idem*, p. 245).

Spencer (s/d) fez incisivas críticas ao ensino clássico, por não dar os conhecimentos úteis necessários à formação do “homem de negócios” e que produzam o bem estar pessoal.

Fernando de Azevedo (1920), contrapondo-se a esse entendimento, contra-argumenta:

A opinião, porém, de Spencer na ‘Educação’ em relação à *gymnastica*, e tendente a sotopô-la aos processos naturaes dos jogos, corridas, etc., é tão falsa quanto frívolos os argumentos com que a pretende sustentar. [...] Este argumento, porém, só serviria para corroborar a nossa these de que devemos ‘adoptar um systema de *gymnastica* que, exercitando igualmente todas as partes do aparelho muscular, alcance o desenvolvimento proporcional e harmonico, a par d’uma redistribuição igual de vitalidade por todas as partes do corpo humano’. Esta é a que se pode chamar *gymnastica racional*” (AZEVEDO: 1920, p. 67-68).

À época, a Inglaterra, como nação com maior desenvolvimento alcançado sob o modo de produção capitalista, associava o emprego da *gymnastica* à prática dos esportes, dedicadas às diferentes classes sociais e graus de educação: a *gymnastica* pedagógica adotara a sueca de Per Henrik Ling (1813), com funções corretiva e médica, base na formação de seus cidadãos; e o esporte, o futebol (desde o final do século XVII) e, depois, o atletismo, entre outros, endereçados à formação do *gentleman*.

Portanto, fica difícil a efetivação da *Gymnastica* em um plano nacional, organizado e determinado, com o sentido de “formação de um novo homem para uma nova sociedade”. Principalmente se tivermos em consideração a precariedade da disponibilização de mestres, de locais próprios à sua prática, o tempo reservado às aulas, entre outros aspectos. Somam-se a esses empecilhos os conteúdos ministrados, indo da esgrima à *gymnastica*, e o ecletismo dos métodos adotados.

O fato de se ter demonstrado que a função da *gymnastica* na escola moderna brasileira, ao atender aos interesses conservadores de classe, ao invés do preceito liberal, desnaturaliza concepções a-históricas e propõe elementos para a crítica e a superação dessas concepções, ao se conhecer a base social em que se deu.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos ser importante retomar, aqui, a questão central posta desde o início desta tese: analisar o processo de inserção da *Gymnastica* no currículo da Escola Moderna do Brasil no século XIX, considerando a sua origem oficial no Imperial *Collegio* de Pedro II. Tivemos por intenção verificar o alcance dessa proposta, como um projeto educacional sob o ideário burguês.

Fica explícita a validade de se buscar respondê-la pelo exame das necessidades históricas, nas relações entre os homens sob o modo de produção capitalista, portanto histórico-social.

Quando examinamos o processo de instituição do pensamento burguês nas relações sociais, observamos, na Inglaterra do século XVIII, onde as forças produtivas mais rapidamente evoluíram, que mais adiantado se faria o desenvolvimento da tecnologia, com a aplicação da ciência. Da produção manufatureira, com a aplicação do capital financiado pelo sistema bancário, surgia uma nova sociedade com a tendência de divisão dos homens em duas classes, os que possuíam a propriedade privada, os meios de produção, e os que não a possuíam e, por isso, viam-se obrigados a vender a sua força de trabalho.

Entretanto, mesmo Adam Smith<sup>171</sup>, que preconizara a divisão do trabalho como um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento das forças produtivas, entendia a necessidade de uma sociedade *civilizada*, que assegurasse a instrução popular: “Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução” (SMITH, 1996b, p. 249). Propunha uma educação universal, não só para imprimir um “espírito marcial” ao povo, mas porque um cidadão instruído será sempre mais ordenado que um ignorante.

Na Europa conviviam dois tipos de educação secundária: o primeiro, com origem nos estudos clássicos dos colégios religiosos, voltado à formação humanística clássica, ao estudo das línguas clássicas e nacionais; e outro, das escolas modernas, com um estudo mais científico e com um objetivo mais utilitário.

À medida que a Europa desenvolvia sua base material, a partir do século XVIII, começava a ser sugerida, pelos pedagogos e pensadores burgueses, sob a inspiração do

---

<sup>171</sup> Em 1776, Adam Smith publicou *A Riqueza das Nações*, quando se chegou ao término da primeira fase do desenvolvimento do capitalismo inglês, entrando na fase seguinte, da Revolução Industrial. Recorreu ao exemplo da produtividade alcançada na fabricação de alfinetes (SMITH, 1996a, p. 65), onde há a divisão do trabalho em cada etapa da produção e a produção de um artesão, para demonstrar a sua eficiência.

empirismo indutivo, a introdução das ciências físicas e matemáticas nos planos de estudos das escolas secundárias humanistas.

Foi, portanto, no interior desse embate, da *nova sociedade civilizada*, que os liberais brasileiros, no início do século XIX, espelharam suas propostas para a construção de uma nação moderna. Observa-se no discurso do Ministro do Império Vasconcellos, quando da criação do Imperial *Collegio* de Pedro II, um plano de adesão aos ideais europeus pelo Brasil-Império, tendo a França como modelo, para buscar o nosso desenvolvimento. Ainda sob a inspiração dos colégios religiosos, apesar da inclusão das ciências, adotou-se um modelo de instrução secundária humanística e aí teve inserida a *gymnastica* como uma prática civilizadora.

A efetivação dessa concepção educacional ao longo do século XIX foi marcada por inúmeras reformas, buscando adequar seus planos de ensino às reais condições brasileiras. Trata-se de não se confundir o singular com o universal, o Brasil com a Europa, mas de se buscar verificar em que grau o singular, o Ensino Secundário nacional, constitui expressão do pensamento burguês internacional.

Criado como modelo, o Imperial *Collegio* é representativo do pensamento educacional burguês no Ensino Secundário no período Imperial. O *Collegio* tinha por finalidade social a formação educativa de frações de classes economicamente dominante, com o objetivo pedagógico de proporcionar uma cultura geral, vinculada às humanidades clássicas, voltada à formação de quadros políticos e administrativos para o Segundo Reinado. A prevalência dos estudos das Humanidades sobre os das ciências esteve sempre presente nas repetidas reformas dos programas de ensino do *Collegio*, apesar das tentativas de ir ao encontro das exigências socioeconômicas do período imperial.

E aí reside uma diferença fundamental entre o Brasil e os países europeus França e Inglaterra, onde as ideias burguesas mais desenvolveram no período. O liberalismo econômico europeu fundamentou-se no capitalismo competitivo, no capital industrial e no trabalho livre. O Império do Brasil era composto por senhores e escravos, e pela monocultura latifundiária e por comerciantes. Na França se fazia a passagem para uma sociedade industrial avançada; buscava-se uma conciliação entre a formação humana com base na literatura clássica e na ciência. O Brasil buscava resolver uma questão anterior, harmonizar a formação humana com um ensino propedêutico, isto é, ao preparo para o ensino superior.

Não se visava aí à formação de especialidades, à obtenção de conhecimentos científicos cuja aplicação permitisse buscar a intervenção na produção e que respondesse às necessidades da jovem nação. As ciências naturais e as ciências modernas compunham o

plano de estudos, mas associadas à forma de exposição da educação intelectual e não, propriamente, das ciências modernas.

Ao examinarmos a inserção da *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II, identificamos o seu entendimento pelos legisladores, como elemento educacional de vanguarda da escola moderna. Contudo, isso foi feito sob o ideário pedagógico iluminista, apreendendo a educação física como uma prática complementar à educação intelectual, para satisfazer os seus interesses de classe, “[...] cujo ofício não é fazer as coisas, mas observar cada coisa” (SMITH, p. 1996a, p. 70).

A ideia de civilização está relacionada com o domínio da natureza, a *physis*, na qual o corpo deve ser civilizado pelo domínio de suas paixões, pela educação física.

Com uma aparente contradição a *gymnastica*, a utilização racional do corpo, foi planejada num universo ainda dominado pela cultura espiritual. Ela inseriu-se no ideário educativo burguês, muito mais com o sentido de educação do corpo visando ao seu controle, do que de uma formação humanista objetivando a formação integral do homem.

Trata-se de inculcar saberes que ultrapassam a simples escolarização, mas que se propõem a estabelecer a própria noção de civilização, de desenvolvimento dos estados nacionais. Entre os mecanismos de formação de um novo homem estava a educação do corpo.

Ideologicamente, ao adotar a prática da *gymnastica*, o Imperial *Collegio*, ainda que de forma parcial, compartilhou dos ideais burgueses, procurando pôr em prática a educação *integral*, um dos fundamentos educacionais da sociedade moderna. Contudo, a introdução da *gymnastica* no século XIX na Escola Moderna do Brasil por meio do Imperial *Collegio* de Pedro II revestiu-se de uma especificidade. Ainda que as condições socioeconômicas do Segundo Reinado não estivessem suficientemente expandidas, tal como em sua matriz europeia, aqui lhe foi atribuída uma prática saneadora social e biológica e da concretização da almejada civilidade.

No conjunto das reflexões empreendidas, inicialmente, observamos que a historiografia da área tem apontado a influência determinante do Exército e da Medicina na educação física escolar do século XIX. Os militares, atuando como mestres de *gymnastica*, teriam feito a sua inserção no meio escolar; os médicos, atuando com a intervenção higienista na *educação physyca*, determinariam a sua função higienista. Não obstante, podem-se notar interpretações contra-hegemônicas sobre a efetividade dessa relação, a considerar pelos marcos teórico-metodológicos empregados em sua investigação que nos apontam um confronto interpretativo sobre a influência militar e médica na prática da *gymnastica* no período.

Recorremos a fontes primárias e à consideração histórica da base material em que se deu o modo de produção, para a obtenção de subsídios que nos permitissem constatar a influência militar no tipo de *gymnastica* empregado e a efetividade de uma proposta higienista na *gymnastica* escolar. Procuramos verificar o alcance da finalidade dada pela classe dirigente à *gymnastica*, ao sugerir a sua inserção no Ensino Secundário como coadjuvante na formação de um novo homem para uma nova sociedade, *civilizada*.

Ao buscarmos identificar fontes de influência sobre o tipo de educação física adotado, bem como a formação de profissionais que desempenharam essa função nos meios escolares do Brasil Imperial, destacamos três instituições: a Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro, criada em 1810 pela Corte portuguesa no Brasil; as Forças Armadas brasileiras; e a Médica, representada pela Academia Imperial de Medicina e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A primeira ainda é pouca estudada. As duas últimas têm referência recorrente por parte da historiografia da área da Educação Física para explicar sua origem no Brasil.

A influência portuguesa sobre as nossas instituições teve sua principal origem no *Collegio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa* (1761-1837), cuja finalidade era a formação dos filhos da aristocracia e da burguesia, uma proposição sob o ideário burguês pombalino e pela *Casa Pia*, que vieram a contribuir para a formação dos quadros militares lusitanos. Foram significativas a forma e a função dadas à atividade física nessas escolas e na Academia Real Militar no Brasil, revelando a dificuldade de se adequar às práticas liberais modernas, como a *gymnastica*. Aí era empregada a *esgrima*, utilizada como um elemento de emprego bélico e distintivo da classe aristocrática.

Mesmo após a Independência, a força institucional de Portugal sobre o Brasil, por meio do seu corpo administrativo e de militares, manteve a sua influência. Permaneceu o emprego da esgrima em nossas forças armadas, como sua principal forma de preparo físico, até a segunda metade do século XIX. Num momento em que Colégios na Corte anunciavam no *Almanak Laemmert*<sup>172</sup> a boa qualidade de sua educação pela inclusão da *gymnastica* em seus planos de estudos, os militares continuavam a utilizar-se da esgrima. Essa prevalência do meio civil na adoção da *gymnastica* evidencia o problema dos militares em desenvolver uma prática moderna, burguesa, de preparo físico e moral dos cidadãos da nova sociedade.

O emprego da *gymnastica* como um meio metódico e científico no preparo militar brasileiro teve o seu primeiro registro no ano de 1860, com a contratação do Mestre

---

<sup>172</sup> Collegio de São Pedro de Alcantara (1848), Collegio de Santa Cruz (1852), Instituto Collegial de Nova Friburgo (1854), Lyceu Roosmalen (1855), Collegio de Santo Antonio (1861), entre outros.

d'Esgrima e *Gymnastica* Pedro Orlandini pelo Ministério da Marinha. No ano seguinte foi contratado Pedro Guilherme Meyer, Alferes do Estado Maior de 2ª Classe para trabalhar como Mestre de *Gymnastica* na Escola Militar, atividade que já vinha executando no Imperial *Collegio* de Pedro II, desde 1857.

Os professores de esgrima e de *gymnastica* em escolas militares não tinham, necessariamente, uma procedência militar à qual pudesse ser vinculada uma concepção militarista. Também a sua origem era composta por diversas nacionalidades: portugueses, alemães, suecos, italianos, franceses e outras. Portanto, a consideração da diversidade da origem profissional e de nacionalidade de seus mestres, militares e civis, permite-nos concluir que as nossas forças armadas não exerceram, no período, uma influência decisiva na inserção da *gymnastica* nas escolas do Império. Pelo contrário, elas aderiram a uma prática já bastante disseminada em Colégios, Clubes e Aulas particulares disponibilizadas na Corte Imperial.

Não desconsideramos que o militarismo atribuído à origem e à prática da *gymnastica* estivesse também incutido na concepção de seus mestres, bem como na experiência militar de alguns deles. Entretanto, não identificamos uma função “militarista” oriunda dos quartéis brasileiros.

Nesse fazer do mestre de *gymnastica* nas escolas, militares e civis, não se tinha como prerrogativa na sua contratação a formação militar, mas apenas o seu conhecimento objetivo e técnico sobre o conteúdo a ser ministrado. Essa constatação reforça o nosso entendimento de que a introdução da *gymnastica* em nossas instituições educacionais foi feita com base no saber dos poucos mestres disponíveis. Da mesma forma, podemos apreender que esse saber, do mestre de *gymnastica*, era adquirido em diversas circunstâncias históricas que cada mestre havia vivenciado, e não propriamente relacionado a uma origem comum, militar.

A *gymnastica* compôs o plano de estudos do Imperial *Collegio*, não com o sentido de formação militar e de desenvolvimento da saúde propriamente dita, mas com o sentido de estabelecer um estereótipo postural, do novo homem civilizado da nova sociedade europeia, tomada como modelo.

Quando se analisa a quem se dirigia essa ação educativa, que objetivos se visava a atingir em sua formação, observamos que se trata da formação de uma fração da burguesia imperial, de reduzido número de alunos e alcance social. Suas práticas, fundamentadas na ginástica francesa e na esgrima, tampouco se adequavam ao cumprimento pleno dos preceitos médico-higienistas que lhes foram atribuídos.

Somem-se a essas observações a própria condição de classe social dos alunos do *Collegio* e a futura ocupação daqueles que davam continuidade aos estudos, com especial

dedicação ao ingresso nos cursos de Medicina e de Direito: as profissões liberais e a ocupação de altos cargos da burocracia Imperial. Que função a *gymnastica* poderia assumir nessa preparação? Certamente, até por se tratar da educação de uma classe privilegiada, não era a de uma educação “industrial”. A *gymnastica* assumia uma função moral, de distinção de classe social, identificada com a “distinta civilização europeia”, tal como presente nas falas de suas autoridades.

A análise da influência da instituição médica em dar uma função higienista à prática da *gymnastica*, principalmente no Imperial *Collegio* de Pedro II, tampouco aponta a sua efetivação. Ainda que as condições sanitárias da Corte Imperial justificassem uma intervenção médica nas escolas e, de forma geral, em todas as instituições públicas, ela não teve o suporte necessário pelo tipo de *gymnastica* praticada e pelas condições materiais do Imperial *Collegio*.

A *gymnastica* científica, expressão cunhada por força do positivismo e da ciência, era concebida como instrumento de pedagogização do corpo para a sociedade burguesa, e como tal, um meio eficiente para sanar os problemas sociais.

A doutrinação do homem burguês e a inculcação de cidadania – aí compreendida a regulação do “viver na cidade”, para uma sociedade agrária – eram realizadas pelo seu ideário, e não por uma corporação em seu interior, os médicos. Eles respondiam, como intelectuais orgânicos do Estado burguês, às suas necessidades de organização.

Não foi gratuitamente que a esgrima se alternou e se confundiu com a ginástica, nessa educação física do *Collegio*. Elas se igualavam no sentido dado, de distinção de classe.

Corroborando com esse entendimento, de que se tratava mais de uma *gymnastica* de exibição, funambulesca, a crítica estabelecida no último quartil do século pelas autoridades políticas e educacionais do Império, quando transformações econômicas e políticas no país exigiram uma mudança em seus propósitos. Fez-se a crítica veemente àquela *gymnastica* circense, de grandes aparelhos, limitada a poucos Colégios e propôs-se a sua extensão às escolas primárias. Agora, satisfazendo a tendência de universalização do ensino primário, alterou-se o seu *método*, do francês amorosiano para o sueco de Clias (voltado à formação dos cidadãos de seu país industrializado, assumiu uma função de formação do cidadão, para a indústria e para a guerra) e estendeu-se a sua prática ao ensino primário.

A inserção da *gymnastica* no plano de estudos do *Collegio*, desde a sua fundação, também se propunha a imbuir a *boa sociedade* imperial de novos preceitos, com o sentido de liderar as transformações civilizatórias na nova nação brasileira.

Portanto, foi principalmente a Escola, e aqui o Imperial *Collegio* de Pedro II, que ocupou lugar privilegiado, na possibilidade de *inventar* o Brasil. Tomemos o conceito de “tradição inventada”, no sentido dado por Hobsbawm e Ranger (2008), como um processo de formalização, ritualização e cristalização de hábitos construídos no passado e transmitidos por meio da repetição. Apesar de inserida no imaginário da sociedade, necessariamente isso não assegura que as tradições tenham existido em sua origem, mas que possam ser construídas e formalmente institucionalizadas. Assim, a “tradição inventada” é entendida como um conjunto de práticas, entre elas a *gymnastica*, com o objetivo de inculcar normas de comportamento e valores.

Busca-se compreender a construção das tradições políticas para o estabelecimento da legitimidade dos novos Estados, como processos de coesão social. As transformações do mundo moderno, como a inserção do Brasil ao modo de produção capitalista no século XIX, provocaram a necessidade de transformação dos padrões sociais e a invenção de novas tradições como forma de flexibilização e de adaptação às novas relações sociais e o estabelecimento de padrões de comportamento.

Contudo, as novas tradições são, quase sempre, desenvolvidas no interior das velhas, dando-lhe novas “roupagens” para novas finalidades. No caso da *gymnastica*, tratou-se de um novo elemento, desenvolvido no interior do pensamento burguês<sup>173</sup>, institucionalizada a partir de símbolos e práticas que viessem estabelecer uma relação das antigas práticas com novas finalidades, visando a imposição de valores, ideias e padrões de comportamento social.

Portanto a *gymnastica* inserida atendeu aos ideais de pedagogização dos alunos do Imperial *Collegio*, no sentido de estabelecer um novo código de civilidade.

Nessa percepção, consideramos que a *gymnastica* inserida na cultura nacional constituiu-se não apenas nos colégios, instituições militares e recreativas onde teve a sua prática, mas também no discurso histórico normativo que, ao encontrar ressonância junto à sociedade, lhe deu sentido e identificação e, automaticamente, construiu identidades, enfatizando as origens ou inventando tradições.

Ao ser sugerida a inserção da *gymnastica* no *Collegio* de Pedro II, as autoridades respondiam à premência de desenvolvimento e adequação ao movimento internacional do pensamento burguês e das relações sociais de seu modo de produção. No *Collegio*, como escola moderna, modelo para o Império, foi estudado o que se julgou de mais avançado na

---

<sup>173</sup> Ainda que tenha retomado os ideais gregos de educação integral, trata-se aqui de formação de um novo homem, com uma prática social diferenciada.

educação burguesa, europeia. A *gymnastica* foi um desses conteúdos de modernização da escola e integrou os seus planos de estudos.

Contudo, isso não ocorre sem resistências, já que é feito pela classe dominante, portanto conservadora, que opõe resistência às alterações que desestabilizem o seu *status quo*. Pelo grau de desenvolvimento da base material da nação brasileira e o desenvolvimento das forças produtivas, a inculcação do ideário burguês é exposta, muitas vezes, pelo estereótipo de homem burguês, e não no avanço das relações sociais que acompanham o modo de produção capitalista. Esse homem ainda carrega a tradição aristocrática, como seu *modelo*.

Portanto, no processo de inserção da *gymnastica*, diversos obstáculos se interpuseram à sua constituição como atividade pedagógica regular, para que viesse a alcançar o sentido atribuído à sua prática. Dentre estes empecilhos, destacamos o desinteresse dos pais dos alunos, o descaso das autoridades e a dificuldade de se encontrarem mestres capacitados a desempenhar a função. Como detalhamos na pesquisa, mesmo com as diversas reformas educacionais que sofreu o Imperial *Collegio*, em grande parte delas seus planos de estudos reservavam uma pequena carga horária às aulas de *gymnastica*, o que não permitiria alcançar uma razoável educação higiênica. Concomitantemente, com a prática desenvolvida por seus mestres, observada por meio dos métodos e aparelhos empregados, tampouco se permitiu ou se objetivou a formação do cidadão-soldado e/ou a preparação do trabalhador em seus ofícios manuais.

Outrossim, quando identificamos o ecletismo dos mestres do Imperial *Collegio* na adoção de métodos europeus de ginástica, reafirma-se a nossa interpretação de que não houve uma fonte única na formação desses professores – militaristas, higienistas, corretivas e outras – mas sim o conhecimento pessoal sobre métodos, adquiridos em suas experiências.

Parte da historiografia da educação física no Brasil procura se apropriar de um lastro teórico e prático na constituição de uma *gymnastica* “brasileira” no século XIX, constituída por uma influência médica e higienista e por uma influência militarista. Como constatamos, essas *influências* ocorreram, mesmo posteriormente à introdução da prática efetiva da *gymnastica* no Imperial *Collegio* de Pedro II, em 1841, e em diversos outros colégios, bem como em associações e clubes civis. Portanto, mesmo que seja considerado um grau de influência da Medicina e das Forças Armadas maior do que conseguimos verificar, deve-se ter em mente que elas não foram determinantes para a inserção das atividades físicas nas escolas nacionais.

Assim, deslocamos o foco da discussão do tipo de *gymnastica* empregada, vinculada a uma influência militar e médica, para a função que assumiu no interior do *Collegio*, para satisfação das exigências objetivas do Estado monárquico.

Por tudo o que foi evidenciado na pesquisa, a *gymnastica* inserida no Imperial *Collegio* de Pedro II foi muito mais uma ação ideológica com o sentido de conferir traços distintivos de classe aos seus estudantes, por meio de práticas educacionais das nações desenvolvidas, com pretensões civilizatórias, do que de ordem utilitária, de formação de uma nação forte e com cidadãos prontos a defendê-la. Ou mesmo de preparar os cidadãos para o trabalho industrial, como proposto pela ginástica do sueco Clias, ou da formação moral e física do *gentleman* inglês, como recomendado por Thomas Arnold pela prática do esporte.

Revelou-se conservadora, uma vez que foi tomada como uma prática em que se estabelecia uma distinção de classe social. Sua intervenção se deu mais no campo moral do que no desenvolvimento físico propriamente dito. Entretanto, a função não foi dada ou autodesenvolvida pela *gymnastica*, mas sim desencadeada no interior das relações sociais que o modo de produção condicionava.

Nesse propósito, sua educação foi coerente com o tipo de formação almejada por essa classe social e com o modo de produção assentado no trabalho escravo, tendo na formação propiciada pelo *Collegio* uma forma de distinção de classe e de ascensão aos mecanismos de domínio de burocracia do Estado. Trata-se aqui da consideração do trabalho improdutivo, socialmente necessário, na produção burguesa. Assim, a educação no *Collegio*, em consonância com as necessidades históricas, preparava o cidadão para tanto. Nesse sentido demonstra-se a razão de ser da forma de materialização da disciplina *gymnastica*.

## 8 REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano de. **Ensaio e Estudos**. 3ª Serie. Rio de Janeiro: Briguiet, 1938. p.119.

AGASSIZ, L. **Conversações científicas sobre o Amazonas** feitas na sala do Externato do *Collegio*. Redigidas e publicadas por Felix Vogeli. Rio de Janeiro: J. Villeneuve & C., 1866. In-4º de 71 pp. Biblioteca Nacional. (11318). Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_obrasgerais/drg583139.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasgerais/drg583139.pdf) Acesso em: 01 mai 2012.

AGASSIZ, L. e AGASSIZ, E.C. **Viagem ao Brasil: 1856-1866**. Trad. e notas Edgar Süsskind de Mendonça. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Cia Editora Nacional. 1938. p 589-591. Disponível: <http://www.brasiliana.com.br/obras/viagem-ao-brasil-1865-1866> Acesso: 15 jul 2011.

ALENCASTRO, Luis Felipe de. "O fardo dos bacharéis", *in*: Novos Estudos Cebrap, n.19, 1987. p.70.

ALMEIDA, Adilson José de. História da Educação Física no Exército Brasileiro: História do Corpo e Formação do Estado. In: Recorde: Revista de História do Esporte. V. 1, n. 2, dezembro de 2010. pp. 1 a 16. Disponível em: [http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV3N2\\_2010\\_12.pdf](http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV3N2_2010_12.pdf) Acesso: 28 jan 2013.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ALVES, Claudia Maria Costa. Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). *In*: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império**. 2000. Tese (Doutorado em Historia Social) - Programa de Pós-Graduação em Educação em História Social, USP, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Política no século XIX**: o Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

\_\_\_\_\_. As Reformas Pombalinas da Instrução Pública no Brasil Colônia: mapeamento prévio para a produção do estado da arte em História da Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas – SP: Graf. FE-Unicamp. HISTEDBR, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_043.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_043.html) Acessado em 12 out 2012.

\_\_\_\_\_. Manuais didáticos de Historia do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República. **Anais VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Campinas: 2009. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/tsc\\_gilberto.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/tsc_gilberto.pdf)  
f Acesso em: 17 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Azeredo Coutinho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC). 160p. Disponível:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4692.pdf> Acesso em 03 jul 2012.

AMOROS, Francisco y Odeano de. **Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale**. Paris: Roret, 2 v. 1830.

\_\_\_\_\_. **Nouveau Manuel d'Éducation Physique, Gymnastique e Morale**. Atlas. v. 1. Paris: La Librairie Encyclopédique de Roret, 1847.

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. Apontamentos para civilização dos índios bravos do Império do Brasil. In: DOLHNIKOKK, Mirian (org). **Projetos para o Brasil/José Bonifácio de Andrada e Silva**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p 101-102, 134.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória (1837-1937)**. 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ANTONIL, Andre João. **Cultura e Opulência do Brasil**. Lisboa, 1711. *Digitalizado*.

\_\_\_\_\_. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil).

ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. **Medicina, leis e moral: pensamento médico e comportamento no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

\_\_\_\_\_. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora UNB, 1963.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do Ensino Público**. 2007. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUC/RS, Porto Alegre, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Physica: o que ella é – o que tem sido – o que deveria ser**. São Paulo e Rio: Weisflog Irmãos, 1920. (pp. 67-8).

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BORGES, Roselania Francisconi. **A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na Educação**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BRITO, S. H. A. A organização do trabalho didático no Colégio Pedro II e o ensino de Sociologia (1925-1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011. **Anais...** Vitória: UFES, 2011.

CAMBI, Franco. **Historia da Pedagogia**. Trad. de Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. **A educação física no Estado Novo: história e doutrina**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CARNEIRO, Aristoteles Vandelli. **O conceito de Educação Física nas Teses da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro nos anos 1840**. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

CARVALLO, Hippolyte. **Études sur le Brésil au point de vue de l'emigration et du commerce Français**. Paris: Chez Garnier Frères, 1858. pp. 56 e 57.

Disponível:

[http://www.brasiliana.usp.br/bbd/bitstream/handle/1918/00387400/003874\\_COMPLETEO.pdf](http://www.brasiliana.usp.br/bbd/bitstream/handle/1918/00387400/003874_COMPLETEO.pdf). Acesso 23 set 2011.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: descentralização ou centralização?** 2007. 555 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Fundamentos da Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTRO, Celso. **O Espírito Militar: Um Estudo da Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. p.110.

CASTRO, Marcelo Ribeiro de. **A Educação Physica e a gesta nas Theses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro nos anos 1850**. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

CHAGAS, Valmir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAIA, Josephina. **Financiamento escolar no Segundo Império**. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

CHERVEL, André; COMPERÉ, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro, Graal, 1979, pp. 66-67.

CRUZ, André Silvério da. **O pensamento filosófico e o ensino de filosofia na Escola Secundária Brasileira: uma interpretação dos programas de ensino do Colégio Pedro II (1837-1951)**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia – MG, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Beatriz Costa e. **Assistência e Profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **Cultura e Formação da Boa Sociedade: uma História do Imperial Colégio Pedro Segundo**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Imperial Colégio de Pedro II e o Ensino Secundário da Boa Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DARIDO, S. C., **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVATZ, Thomas. Tradução, Prefácio e Notas de Sergio Buarque de Holanda. **Memórias de um Colono no Brasil** (1850). São Paulo: Livraria Martins, 1941. (Biblioteca Histórica Brasileira – V).

DEZEMONE, Marcus. **Do Cativo à Reforma Agrária: Colonato, Direitos e Conflitos (1872-1987)**. 2008. 300 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF, Niterói, 2008.

DOLHNIKOFF, Mirian. (Org). **Jose Bonifacio de Andrada e Silva: Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo** / Escragnolle Dória; Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II, Roberto Bandeira Accioli... *et al.* - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

FELICIELLO, Domenico. **Os projetos pedagógicos das escolas medicas no Brasil Império: uma contribuição para avaliação do ensino superior no país**. 2001. 400 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Faculdade e Ciências Médicas, Unicamp, Campinas, 2002.

FERNANDES, Giselle. **Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história**. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX. 2006. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, ao Paulo, 2006.

FERREIRA, Antonio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História de Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 9, p. 177-198, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_.; VECHIA, Ariclê. Um olhar sobre Instituições de Ensino Secundário no século XIX: o Liceu de Coimbra e o Imperial Collegio de Pedro II. **Cadernos de História da Educação**. n. 3, jan./dez. 2004. pp. 5-16.

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

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembleia Constituinte de 1823**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, UFPB, João Pessoa, 2006.

FIGUEIRA, Pedro de A.; MENDES, Claudinei. Estudo Preliminar: O Escravismo Colonial. In: BENCI, Jorge (S.J.). **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos** (livro brasileiro de 1700). São Paulo: Grijalbo, 1977. pp. 7-38

FINOCCHIO, José Luiz. **Trabalho, Tempo Livre e Cultura Física: aspectos do desenvolvimento humano**. 1991. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS. 1991.

FONTES, Virginia. **Reflexões Im-Pertinentes: História e Capitalismo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005. p. 149.

FRANCO, Francisco de Melo. **Tractado de Educação Physica dos Meninos, para uso da nação portuguesa**. Lisboa: Academia Real de Ciências, 1790. p.79.

FREYRE, Gilberto. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 4 ed. Revista. Trad. Waldemar valente. São Paulo: Global, 2008. p.73.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades: os compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920)**. 2001. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2002.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a Educação Física: a história dos seus ideais**. 2000. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **O século da higiene: uma história de intelectuais da saúde (Brasil, século XX)**. 2003. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia: Que é a Sociologia?** Trad. Lupe Cotrim Garaude; José Arthur Giannotti. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. São Paulo, 2000. 475 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 28

GRIFI, Giampero. **História da Educação Física e do Esporte**. Porto Alegre: Luzzatto, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 41, 42

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p.87.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 36.

GRUNENVALDT, Ana Carrilho Romero. **Europa, Brasil e Sergipe: desvendando as trilhas da Educação Física**. 2005. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, EDUSP, 1972.

HANDELMANN, Gottfried Heinrich. **História do Brasil**. t II. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 95.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **As relações entre Corpo e Trabalho: contribuição crítica à**

Educação. 2006. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação física na história do pensamento educacional:** apontamentos. Guarapuava – PR, UNICENTRO, 2008.

HIGGINS, Arthur. **Compêndio de Gymnastica Escolar** (Methodo sueco-belga). Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1909.

\_\_\_\_\_. **Compendio de Gymnastica Escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tip. “Jornal do Commercio”, 1911

HOBSBAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848-1875**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.17.

\_\_\_\_\_. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 45, 95.

\_\_\_\_\_; RANGER, Terence. Orgs. **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (Coleção Pensamento Crítico; v.55).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil monárquico. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. p. 467

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. *In.*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KANT, Immanuel (1724-1804). **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996. pp. 36, 56;

LASKI, Harold. **Liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973. p.14.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEONEL, Zelia. **Contribuição à História da Escola Pública:** elementos para a crítica da teoria liberal da Educação. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil** : ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Introdução de J.W. Gough; tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994 – (Coleção clássicos do pensamento político). p.131-132.

\_\_\_\_\_. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOMBARDI, J. C. Periodização na História da Educação Brasileira: aspecto polêmico e sempre contraditório. *In.*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, dez 2008. pp. 200-209.

Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14\\_32.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf)  
Acesso em: 31 jan 2013.

\_\_\_\_\_; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHAES, L. D. R.. (Orgs). **História, Cultura e Educação**. Campinas SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação Contemporânea)

LORENZ, K. M. O Collegio de Pedro II e a Modernização do Currículo da Escola Secundária Brasileira. *In.*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org). **Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas – SP: Alínea, 2004. pp. 47-57.

- LOURENÇO FILHO. **Tendências da Educação Brasileira**. São Paulo-Caieiras-Rio: Melhoramentos, 1940(?). p.24-5.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: Elemento para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 64, 105.
- MACHADO, L.R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos de Educação Física**. 5ed. Rio de Janeiro: Cia Brasil Editora, s.d. p.187.
- MARTINS, Roselene de C C. **Colonização e Política**: debates no final da escravidão. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- MARX, K. **O Capital**: critica da economia política. Livro1, v. I. São Paulo: Editora Bertrand Brasil-Difel, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**: critica da economia política. Livro1, v. II. São Paulo: Editora Bertrand Brasil-Difel, 1987b.
- \_\_\_\_\_. Para a Crítica da Economia Política. Trad. Alvaro Pina. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas em três tomos**. T1. Trad. Álvaro Pina. Lisboa- Lisboa: Avante!; Moscovo: Progresso, 1982. pp. 529-543.
- \_\_\_\_\_. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. v. 1. 20 ed. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 2007. p. 425-476.
- \_\_\_\_\_. MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista (Capítulo primeiro da *Ideologia Alemã*). In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas em três tomos**. T1. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!; Moscovo: Progresso, 1982a. p.4-75.
- \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã (I- Feuerbach)**. Trad. José C. Bruni e Marco A. Nogueira. 3. ed. São Paulo: Liv. Edit. Ciências Humanas, 1982b.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- McINTOSH, Peter C. Physical Education in England. In: ZEIGLER, Earle F. **A history of physical education to 1900**. Champaign, Stipes, 1973.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 5 ed. Campinas: Papirus, 1986.
- MELO, Victor Andrade de. Relação Teoria & Prática e Formação profissional na Educação Física Brasileira: Apontamentos na história. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, SC, n.º 8, Ano 7, 1995, p103 – 115.
- \_\_\_\_\_. **Cidade esportiva**: primórdios do esporte no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Faperj, 2001.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil – 1823-1853). 1º volume, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. p.293-294.

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. **O Colégio Pedro II: Controvérsias acerca de sua Fundação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007

MONARCHA, C. (Org.) **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

MORAES, Antonio Carlos. **A formação Intelectual, Moral e Física em Minas Gerais no século XIX: um estudo da História do Colégio do Caraça**. 2002. 229 f. Tese (Tese em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

MORENO, Andrea. **Corpo e Ginástica num Rio de Janeiro: mosaico de imagens e textos**. 2001. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro da Folha de São Paulo). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000127.pdf> Acesso em: 17 fev 2013

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

NOBREGA, Terezinha P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. In: **Educação e Sociedade** [online]. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. Pp. 599-615. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jan. 2013.

OLIVEIRA, José Carlos. **D. João VI: Adorador do Deus das Ciências? A Constituição da Cultura Científica no Brasil (1808-1821)**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2005. 338 p. (Coleção Engenho e Arte – vol. 8). p. 212-213.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

\_\_\_\_\_; BERENGUER, M T. Educação Física Escolar no município do Rio de Janeiro anos 20. In: OLIVEIRA, V M (org). **Historia oral aplicada a Educação Física Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed Central/UGF, 1998. pp. 235-285.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil**. 2003. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PENNA, Fernando de Araujo. **Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

PINA, L. Plano para a educação de uma menina portuguesa no século XVIII (no II centenário da publicação do Método de Ribeiro Sanches). **Cale. Revista da Faculdade de Letras do Porto**. Porto, vol I, 1968, p. 30.

- PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classe**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.
- PRADO JR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 37ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PUCHTA, Diogo Rodrigues. **Formação do homem forte: educação física e gymnastica no ensino público primário paranaense (1882-1924)**.2007. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPr, Curitiba, 2007.
- RESENDE, Francisco de Paula Ferreira de. **Minhas Recordações**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1988
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Historia da Educação Brasileira: a organização escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1987.
- RIBEIRO JUNIOR, Florisvaldo Paulo. **O mundo do trabalho na ordem republicana: a invenção do trabalhador nacional**. Minas Gerais, 1888-1928. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, UnB, Brasília, 2008.
- RODRIGUES, Rafael Pinto. **A educação literária no Colégio de Pedro Segundo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Historia) - Programa de Pós-Graduação em História. UFRRJ. Rio de Janeiro, 2010.
- ROMERO, Silvio. **Historia da literatura brasileira**. Rio de Janeiro, 1888. p. 38, 124-5. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000117.pdf> Acesso em 21 mai 2011
- \_\_\_\_\_. **Machado de Assis: Estudo comparativo de Litteratura Brasileira**, Rio de Janeiro, Laemmert e C., 1897, págs. 122-124.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre o Ensino Público. *In: Revista História da Educação/ASPHE* (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. n. 26 (Set/Dez 2008) - Pelotas: ASPHE - Quadrimestral. ISSN 1414-3518. v. 1 n. 1 Abril, 1997. pp. 257-292. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe/revista/rhe26.pdf>. Acesso em 11 out 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução Sergio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ROUYER, Jacques. Pesquisas Sobre o Significado Humano do Desporto e dos Tempos Livres e Problemas da História da Educação Física. *In: ADAM, Y. et al. Desporto e Desenvolvimento Humano*. Lisboa, Seara Nova, 1977. p.174.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. **Corpo e História: processo civilizador e sociedade brasileira**. 1997. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unimep, Piracicaba-SP, 1997.
- SANCHES, Antonio Ribeiro. **Cartas sobre a Educação da Mocidade**. Universidade da Beira Interior. Covilhã – Portugal, 2003. p.64 .Disponível em: [http://www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches\\_obras/cartas\\_educacao\\_mocidade.pdf](http://www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches_obras/cartas_educacao_mocidade.pdf) Acesso em 09 jul 2012.
- SANTOS, Fábio Alves dos. **Rui Barbosa e o Ensino no Ensino no Pedro II: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista - 1880-1885**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade PUC/SP, São Paulo, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Cadernos de Educação - CNTE**, Brasília - DF. v. Ano VI, n. 15, p. 7-14, 2001.

\_\_\_\_\_. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, J. C. ; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. Educ. Saúde**, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008.

Disponível: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf> Acesso em: 29 mai 2011.

SAVIANI, Dermeval; *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea). p.129-132.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 116.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 2002. 156 f.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UGF, Rio de Janeiro, 2002.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Investigação Sobre a sua Natureza e suas Causas. v. I. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996a.

\_\_\_\_\_. **A Riqueza das Nações**. Investigação Sobre a sua Natureza e suas Causas. v. II. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996b.

SOARES, Carmen Lucia. **O pensamento medico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX**. 1996. 119 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 145 p.

SOUSA, Octávio Tarquínio de. **Bernardo Pereira de Vasconcellos e seu tempo**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1937. p.275.

SOUZA, Fabiana Fátima Dias de. **O professor da Moda: Arthur Higgins e a Educação Física no Brasil (1885-1934)**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física e Desportos, UFJF, Juiz de Fora (associado com a Universidade Federal de Viçosa), 2011.

SOUZA, Francisco Alencar. **Os tempos do Império: uma análise da Reforma de Ensino Livre de 1879**. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação, PUC/SP, São Paulo, 2006.

SPENCER, Herbert. **Da Educação: Moral, Intellectual e Physyca**. Rio de Janeiro: Centro Bibliographico, s.d. (Publicada pelo autor em 1881).

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 224 p.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Influências para a Ginástica: Schrebergärten um Zimmerymnastik**. Rascunho Digital, FAGED-UFBA. Disponível em : [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/892.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/892.htm). Acesso em 02 jan 2012.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1987.

TOLEDO, Eliana. **Proposta de conteúdos para a Ginástica Escolar: um paralelo com a teoria de Coll**. 1999. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas-SP, 1999.

TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estud. avançados** [online]. 1995, vol.9, n.24, pp. 287-296. ISSN 0103-4014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40141995000200015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40141995000200015&script=sci_arttext) Acesso em: 23 dez 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. 1999. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 – 1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Discurso recitado por ocasião da abertura das aulas do Collegio D. Pedro Segundo, aos 25 de março de 1838 por Bernardo pereira de Vasconcellos*. In: SOUSA, Octávio Tarquínio de. **Bernardo Pereira de Vasconcellos e seu Tempo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937, p. 273-275.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECCHIA e CAVAZOTTI (Orgs). **A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 25-34.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

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

VERNEY, Luís António, 1713-1792. **Verdadeiro metodo de estudar: para ser util à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. / Exposto em varias cartas, escritas polo[sic] R. P. \* \* \* Barbadinho da Congregasam de Italia, ao R. P. \* \* \* Doutor na Universidade de Coimbra ; Tomo primeiro [-segundo]. - Valensa [Nápoles] : na oficina de Antonio Balle [Genaro e Vincenzo Muzio], 1746. - 2 vol. ( [12], 322, [6] p.) ([4], 300, [4] p.) ; 4º (21 cm). (copia digital) <http://purl.pt/118>**

\_\_\_\_\_. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Livraria Sá da Costa – Editora, 1950. Disponível em : <http://purl.pt/118> Acesso em 02 jan 2012.

\_\_\_\_\_. **Verdadeiro método de estudar** [1746]. Vol. IV. Estudos médicos, jurídicos e teológicos. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1952. p.14-5.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea). 77-78, 103.

ZOTTI, Maria Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília, Ed Plano, 2004. p. 7, 49.

\_\_\_\_\_. **A função social do Ensino Secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

## FONTES PRIMÁRIAS

### Corte:

BRASIL - REINO. **Carta** de Lei de 4 de dezembro de 1810. *Crea uma Academia Real Militar na Côrte e Cidade do Rio de Janeiro*. **Colleção das Leis do Brazil de 1810**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p.232-246.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-B1.pdf>

Acesso em: 31 de mar 2012.

### Decretos:

BRASIL. **Decreto** de Fundação do Seminário de São Joaquim, de 12 de Dezembro de 1831. **Colleção das Leis do Brazil de 1831**. Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1875.

Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/atividade-](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html)

[legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html) Acesso em: 01 fev 2013.

BRASIL. **Decreto** n. 44 de 20 de Outubro de 1837, *Autorisando o Governo a mandar passar carta de naturalisação a Guilherme Luiz Taube*. **Colleção das Leis do Império do Brazil de 1837**. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861. p.103.

Disponível em:

[http://www.archive.org/stream/coleodasleis70brazgoog/coleodasleis70brazgoog\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/coleodasleis70brazgoog/coleodasleis70brazgoog_djvu.txt)

Acesso em: 07 set 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto** de 02 de dezembro de 1837. *Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições*. **Colleção das Leis do Império do Brasil de 1837**. Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1861. p.60.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/%C3%ADndice-23.pdf)

[23/%C3%ADndice-23.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/%C3%ADndice-23.pdf) Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Regulamento** n° 8, de de 31 de Janeiro de 1838. *Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo*. **Colleção das Leis do Império do Brasil**. 1838. Tomo 1, Parte 2, Secção 6. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1839. p. 61-96.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/Legimp-](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/Legimp-24_15.pdf)

[24\\_15.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/Legimp-24_15.pdf) Acesso em: 12 out 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 62 de 1° de fevereiro de 1841. *Altera algumas das disposições do regulamento N. 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro*

*Segundo. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1841.* Tomo IV, Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1842. p.13

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/legimp-27/Legimp-27\\_13.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/legimp-27/Legimp-27_13.pdf) Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. **Decreto** n. 404 de 1 de março de 1845. *Manda executar provisoriamente os Estatutos da Escola Militar em virtude do Art 15 §2º da Lei de 15 de Novembro de 1831.*

**Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1845** Tomo VIII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846. p.5.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte.* **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1854** Tomo XVII. Parte II. Volume 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854. p.13.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854%20pronto/Leis-1854\\_index02p1.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854%20pronto/Leis-1854_index02p1.pdf) Acesso em 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 1556 de 17 de fevereiro de 1855. *Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo.* **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1855.** Tomo XVIII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857. p. 80.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1855%20pronto/Leis-1855\\_index02-p1.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1855%20pronto/Leis-1855_index02-p1.pdf) Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 2006 de 24 de outubro de 1857. *Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte.* **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1857.** Tomo XX. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857. p. 384.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1857-pronto/Leis-1857\\_index02p1.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1857-pronto/Leis-1857_index02p1.pdf) Acesso em: 12 out. 2012

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 2883 de 1º de fevereiro de 1862. *Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II.* **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1862** Tomo XXV. Parte II. Volume 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876. p.13.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/leis1862/leis%201862\\_06.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/leis1862/leis%201862_06.pdf) Acesso em 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 4468 de 1º de fevereiro de 1870. *Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II.* **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1870** Tomo XXXIII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870. p.67.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Leis1870parteII/indice.pdf> Acesso em: 12 out. 2012

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 5370 de 6 de agosto de 1873. *Altera as disposições dos arts. 5º e 14 do Decreto nº 4478 de 1º de Fevereiro de 1870.* **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1873.** Tomo XXXVI, Parte II, Volume 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1873. p.578.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/Leis1873-v2/L1873a\\_02.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/Leis1873-v2/L1873a_02.pdf) Acesso em 04 set. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 6130** de 1º de março de 1876. *Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1876*. Tomo XXXIX. Parte II. Volume 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876. p.256.

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/Leis1876pront/L1876a\\_01.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/Leis1876pront/L1876a_01.pdf) Acesso em: 12 out 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 6884** de 20 de abril de 1878. *Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1878*. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. p.207-213

Disponível:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/Leis%201878/indice1.pdf> Acesso em: 19 jul 2012.

\_\_\_\_\_. **Regulamento** anexo ao Decreto n. 6884 de 20 de abril de 1878, e aprovado pelo Aviso do Ministério dos Negócios do Império de 22 de junho de 1879. **Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1878**. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. p.p. 207-213.

Disponível:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/Leis%201878/indice1.pdf> Acesso em: 19 jul 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7247** de 19 de abril de 1879. *Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1879*. Parte II. Tomo XLII. Parte II. Volume 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. p.196-217

Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879\\_1014.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1014.pdf) Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 8051** de 24 de março de 1881. *Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1881*. Parte I. Tomo XXVIII. Parte II. Tomo XLIV. Volume 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. p.225

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/Conteudo/Colecoes/Legislacao/lei1881/Indice01.pdf> Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 8602** de 23 de junho de 1882. *Manda observar o Regimento especial de provas e processo dos concursos para os logares de professores e substitutos do Imperial Collegio de Pedro II. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1882*. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=64484&norma=80391> Acesso em: 15 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 9516** de 7 de novembro de 1885. *Extingue a classe de alumnos meio-pensionistas do Externato do Imperial Collegio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1885. **Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1885**. p.737. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/Conteudo/Colecoes/Legislacao/leis%201885-858pag/pdf05.pdf> Acesso em: 17 jul 2012

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 981** de 8 de novembro de 1890. *Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Decretos do Governo Provisório da Republica*. 11º Fascículo: de 1 a 30/11/1890. Imprensa Nacional, 1891. p. 3474. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/LeisOcerizadas/decretos1890-1a30nov.pdf>. Acesso em 07 mar.2011

### Leis:

BRASIL. **Lei Geral de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.* Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827** – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

Disponível:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf>

Acesso em: 14 jul 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de 24 de novembro de 1830. *Fixa as forças de terra para o anno financeiro de 1831-1832.* Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1830.** Parte I. Rio de Janeiro:

Typographia Nacional, 1876. p. 55 (Lei que organiza o Exército brasileiro – e que obriga a naturalização de seus oficiais. Trata da admissão de estrangeiros no Exército). Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/leisocerizadas/Leis1830vIILeg.pdf> Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 18, de Agosto de 1831. *Crêa as Guardas nacionaes e extingue os corpos de milícias, guardas municipaes e ordenanças.* Coleção das Leis do Império do Brasil de 1831** – Primeira Parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1875, p. 49. Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-14/Legimp-14\\_16.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-14/Legimp-14_16.pdf) Acesso em: 21 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834. *Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.* Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834** – v.1. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1834, p. 15.

Disponível: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>

Acesso em: 14 jul. 2011.

### RELATORIOS DO MINISTERIO DO IMPÉRIO (1838 a 1888).

<http://www.crl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>.

<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/index.html>

<http://www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>

BRASIL. *Relatório do Anno de 1838 do Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos.* Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1838.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1840 do Ministro dos Negócios do Império, Cândido José de Araújo Viana.* Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1841. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1841.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1841 do Ministro dos Negócios do Império, Candido Jose de Araújo Vianna.* Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 14 de janeiro de 1842. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1843.

BRASIL. *Relatório do Anno de 1846 do Ministro dos Negócios do Império, Joaquim Marcellino Brito*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1847. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1847.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1848 do Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Monte Alegre (José da Costa Carvalho)*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 11 de janeiro de 1850. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1850.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1851 do Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Monte Alegre (José da Costa Carvalho)*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 10 de maio de 1852. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1855 do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 15 de maio de 1856. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1856 do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 3 de maio de 1857. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1857.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1857 do Ministro dos Negócios do Império Pedro de Araujo Lima*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 6 de maio de 1858. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1858 do Ministro dos Negócios do Império, Sergio Teixeira de Macedo*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 14 de maio de 1859. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1859 do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra, Manoel Felizardo de Souza e Mello*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 1859. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1859.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1860 do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra, Jose Antonio Saraiva*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 13 de maio de 1861. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1861.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1861 do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Ildefonso de Souza Ramos*. Apresentado a Assembleia Geral Legislativa em 3 de maio de 1862. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1862.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1862 do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Ildefonso de Souza Ramos*, apresentado a Assembleia Geral Legislativa em 3 de maio de 1862. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1862.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1863 do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Pedro de Araujo Lima*, apresentado a Assembleia Geral Legislativa – 1ª Sessão - em 1 de janeiro de 1864. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1863.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1864 do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Bonifacio de Andrada e Silva*, apresentado a Assembleia Geral Legislativa – 2ª Sessão - em 9 de janeiro de 1864. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1864.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1864 do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Bonifacio de Andrada e Silva*, apresentado a Assembleia Geral Legislativa – 3ª Sessão - em 6 de maio de 1865. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1865.

BRASIL. *Relatório do Anno de 1865 do Ministro dos Negócios do Império, Pedro de Araujo Lima*, apresentado a Assembleia Geral Legislativa em 12 de maio de 1866. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1866 do Ministro dos Negócios do Império, José Joaquim Fernandes Torres*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 11 de maio de 1867. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1867

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1867 do Ministro dos Negócios do Império, José Joaquim Fernandes Torres*. Apresentado à Assembleia Geral, em 3 de maio de 1868. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1868.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1868 do Ministro dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Sousa*. Apresentado à Assembleia Geral, em 11 de maio de 1869. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1869.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1869 do Ministro dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Sousa*. Apresentado à Assembleia Geral, em 12 de maio de 1870. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1870 do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 12 de maio de 1871. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1871.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1871 do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 10 de maio de 1872. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1872.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1873 do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 12 de maio de 1874. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Anno de 1884 do Ministro dos Negócios do Império, João Florentino Meira de Vasconcellos*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 29 de maio de 1885. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1885.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO (1844 a 1889).

Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/almanak>

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro para o anno de 1845*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro para o anno de 1848*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro para o anno bissexto de 1849*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro para o anno bissexto de 1850*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1851*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1852*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1855..* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1856.* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1861..* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1867.* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1868..* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1872.* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1874.* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert

*Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1876.* Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert

#### DOCUMENTOS DIVERSOS

**Carta** na qual Guilherme Luiz de Taube oferece os serviços de mestre de *gymnastica*: Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-29 (*apud* CUNHA JUNIOR, 2002, p. 165)

**Carta** anexada ao Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva ao Ministro do Império Candido Viana, em 09/06/1841. Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-29 (*apud* CUNHA JUNIOR, 2002, p. 171)

**Ofício** do Reitor do Colégio de Pedro Segundo ao Ministro do Império em 02/07/1838. Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-26 (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 65).

**Ofício** do Reitor Joaquim Caetano da Silva, enviado ao Ministério do Império em 24/10/1846. Biblioteca Nacional, Secção de Manuscritos, Pasta registrada com o código C 272-6: ICP – “ginástica: aulas de” (*apud* CUNHA JUNIOR, 2002, p. 175).

**Ofício** Reitor Joaquim C. da Silva ao Ministro do Império em 04/07/1848. Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-32 (*apud* CUNHA JUNIOR, 2002, p. 177).

**Ofício** Reitor Joaquim C. da Silva ao Ministro do Império em 12/08/1848. Biblioteca Nacional, Secção de Manuscritos, Pasta registrada com o código C 272-6: ICP – “ginástica: aulas de” (*apud* CUNHA JUNIOR, 2002, p.177).

**Ofício** do Reitor César Augusto Marques, de 01/06/1876, enviado ao Ministério do Império, é encaminhado solicitação de Meyer. Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-65 (CUNHA JUNIOR: 2002, p. 192).

**Ofício** do Reitor Cesar Augusto Marques, enviado em 27/11/1878 ao Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, solicita a construção de um pavilhão no centro do pátio do Externato. Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-44 (*apud* CUNHA JUNIOR, 2002, p.197).

**Requerimento** de João Teixeira de Souza solicitando que seu filho fosse matriculado no colégio de Pedro Segundo como aluno externo Gratuito. Arquivo Nacional, Pasta registrada com o código IE4-26 (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 64).

BRASIL. Ministério da Guerra. Expediente do dia 24 de julho de 1863, 1ª Diretoria Geral do Ministério da Guerra. *Nomeado Carlos José Carrilho “mestre effectivo de gymnastica” no Arsenal de Guerra da Corte. Diário Oficial do Imperio do Brasil.* Anno de 1863, número 172, p.1. Disponível: [http://historiar.net/images/pdfs/186308\\_1a\\_quinzena.pdf](http://historiar.net/images/pdfs/186308_1a_quinzena.pdf) Acesso em 01 mai 2012.

\_\_\_\_\_. ALMANAK do Ministério da Guerra no anno de 1896. *Registro da nomeação do Mestre Gymnastica Paulino Francisco Paes Barreto em 16/mar/1872*, Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896. p. 43. Disponível em: <http://historiar.net/images/pdfs/Almanak%20do%20Ministerio%20da%20Guerra%20-%201896.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. ALMANAK do Ministério da Guerra no anno de 1898. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. COMMISSÕES E ESTABELECIMENTOS MILITARES. *Nomeação Paulino Francisco Paes Barreto como Mestre Gymnastica e Natação da Escola Militar em 19 de abril de 1898.* p.35-41. Disponível em: <http://historiar.net/images/pdfs/Almanak%20do%20Ministerio%20da%20Guerra%20-%201898.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.

ALMANAQUE para o Rio de Janeiro para o ano de 1816. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. V. 268. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, julho/setembro de 1965. pp. 322-323. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p> Acesso em: 11 out 2011.

\_\_\_\_\_. Assembleia Geral Legislativa. **Anais da Câmara dos Deputados**, 1846, t.2, sessão em 28 de julho de 1846. *Discurso do Sr. Torres Homem* em defesa do Imperial Collegio de Pedro II. p.343 Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/dc\\_20b.asp](http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp) Acesso em: 12 out 2012.

CAP. ATALIBA. *Exposição para criar e regularizar o ensino da gymnastica nas escolas públicas de Instrução Primária encaminhada ao Inspetor Geral de Instrução Pública da Corte, Homem de Mello, em 24 de março de 1873.* Cf. transcrito no jornal **A instruccão pública. Folha hebdomadaria**. Rio de Janeiro, 11/05/1873, ano II, n. 19, p. 149-150 . Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=233048&pagfis=497&pesq=capit%c3%a3o+ataliba+manoel+fernandes> Acesso em: 07 set 2012.

DE SIMONI, Luiz Vicente de (1792-1881). *Relatorio sobre huma memoria do Sr. Guilherme Luiz Taube acerca dos effeitos phisicos e moraes dos exercicios gymnasticos*: lido na Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, em 4 de agosto de 1832. Disponível em: <http://collections.nlm.nih.gov/muradora/objectView.action?pid.nlm:nlmuid-61450560R-bk> Acesso: 21 fev 2012

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Discurso proferido por Bernardo Pereira de Vasconcellos na ocasião da abertura das aulas do Colégio de Pedro Segundo aos 25 de março de 1838 in: CARVALHO, José Murilo de (org.). Bernardo Pereira de Vasconcellos.* São Paulo: Ed. 34, 1999.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Discurso proferido no Senado por ocasião da 112ª Sessão em 10 de outubro de 1839*. BRASIL. **Annais do Império**. Livro 4, p. 358-360. 1839. Disponível:

[http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ\\_Editada.asp?Periodo=4&Ano=1839&Livro=4&Tipo=9&Pagina=358](http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ_Editada.asp?Periodo=4&Ano=1839&Livro=4&Tipo=9&Pagina=358) Acesso em 16 set 2011.

\_\_\_\_\_. *Discurso proferido no Senado por ocasião da Sessão em 30 de agosto de 1843*. BRASIL. **Annais do Império**. Livro 7, p. 660. 1843. Disponível:

([http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ\\_Editada.asp?Periodo=4&Ano=1843&Livro=7&Tipo=9&Pagina=660](http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ_Editada.asp?Periodo=4&Ano=1843&Livro=7&Tipo=9&Pagina=660)) Acesso em 04 fev 2012. p. 660.

## FONTES MANUSCRITAS

LIVRO DE ACTAS da Congregação (I), 22 de dezembro de 1881 a 9 de abril de 1883. Arquivo do IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II. NUDOM (digitalizado).

## THESES – FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO

ANDRADA JUNIOR, José Bonifacio C. de. **Esboço de uma Hygiene dos Collegios applicavel aos nossos**: regras principaes à conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes. 1855. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 42p.

ARMONDE, Amaro Ferreira das Neves. **Da educação physica, intellectual e moral da mocidade do Rio de Janeiro**. 1874. Rio de Janeiro: Typographia do Apostolo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 67p.

AZEREDO COUTINHO, Candido Teixeira de. **Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos**: regras principaes tendentes á conservação da saúde, e do desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes, segundo as quaes se devem regular os nossos collegios. 1857. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 36p.

GOMES, Antonio Francisco. **Influência da Educação Physica do Homem**: diagnóstico differencial dos aneurismas. 1852. Rio de Janeiro: Typ. Dous de Dezembro. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 22p

GUIMARAES, Antenor Augusto R. **A hygiene dos Collegios**: esboço das regras principais, tendentes à conservação da saúde, e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes segundo as quaes se devem reger os nossos Collegios. 1858. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 66p.

MACHADO, João da Matta. **Educação physica, moral e intellectual da mocidade do Rio de Janeiro e de sua influência sobre a saude**. 1875. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 87p.

PORTUGAL, Antonio N. de Gouvea. **Influência da Educação Physica do Homem**: da Phylosofia da medula spinal. 1853. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 26p

VASCONCELLOS, Carlos R. de. **Hygiene Escolar**: suas applicações à cidade do Rio de Janeiro. 1888. Rio de Janeiro: Typ. Perseverança. Tese (Concurso) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 133p.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

**Síntese das principais reformas educacionais – Império**  
(Aspectos específicos relacionados ao Imperial *Collegio* de Pedro II)

Ano	Autoria	Duração	Propostas/Alterações realizadas/destaques
1838	Bernardo Pereira de Vasconcellos (Reg. 8, de 31 jan 1838)	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do Imperial <i>Collegio</i> de Pedro II (CPII)</li> <li>- Legislação emprega o termo Ensino Secundário pela primeira vez, referindo-se a um nível de ensino.</li> <li>- Criado o primeiro Regulamento do CPII.</li> </ul>
1841	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada (Decreto 62, de 1º fev 1841)	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modifica o sistema de exames, criando “exames extraordinários de admissão” e “exames finais”.</li> <li>- A reorganização curricular dá mais ênfase aos estudos literários, com redução da carga de ciências e matemática.</li> <li>- O 2º Regulamento do CPII.</li> </ul>
1851	Luiz Pedreira do Couto Ferraz Decreto nº 630 de 17 set 1851		Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte
1854	Reforma do Ministro Couto Ferraz (Decreto 1331, de 17 fev 1854)	04 anos + 03 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove modificações e Aprova os estatutos do CPII, em complemento à reforma do ensino primário e secundário do município da Corte (1854).</li> <li>- Divide os estudos do CPII em duas classes de estudos: 1ª classe (4 anos) e 2ª classe (3 anos). É conferido o título de Bacharel em Letras ao término do curso e dava direito ao ingresso em qualquer faculdade.</li> <li>- Proposta de preparar para carreiras “comerciais e industriais”. O currículo privilegia disciplinas científicas no início do curso e disciplinas humanísticas e literárias ao final.</li> <li>- Em seu Regulamento, consta no Art 1º de seu Plano de estudos os exercícios gymnasticos nos estudos de 1ª classe. O art 7º explicita que “os exercícios gymnasticos terão lugar durante as horas da recreação”, sendo que “Os ditos Professores serão obrigados a leccionar quatro horas entre a manhã e a tarde.”</li> <li>- No Regulamento não estava prevista a <i>gymnastica</i> para os estudos de 2ª classe. Esse dado indica uma distinção na formação da burguesia com a formação dos que buscavam os estudos profissionalizantes. Na primeira formação, estudos de segunda classe não privilegiam os estudos de ciências para o ingresso no ensino superior.</li> </ul>
1857	Pedro de Araújo Lima (Marques de Olinda) (Decreto 2006, de 24 out 1857)	De 05 a 07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão do CPII em Externato e Internato</li> <li>- Estabelecimento de “aulas avulsas” no Externato</li> <li>- Institui duas modalidades: o curso “completo” que dava direito ao título de “Bacharel” (07 anos) e o “Curso Especial de Formação Profissional” (duração 5 anos)</li> <li>- Retira a condição de obrigatoriedade da <i>gymnastica</i> do plano de ensino</li> <li>- No “Art. 10. Para se obter o grão de bacharel, e o diploma respectivo, assim como o título do curso especial, não são necessários os estudos do desenho, musica, dança e gymnastica, e nem o de italiano”</li> <li>- Também reduzia a sua prática aos dias destinados à recreação, às quinta-feiras e feriados.</li> </ul>
1862	José Ildefonso de Souza Ramos (Decreto 2883, de 1º de fev 1862)	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera os regulamentos do CPII.</li> <li>- Supressão do curso especial de 05 anos.</li> <li>- Estabelece como opcional o ensino do Alemão, o Italiano, Desenho, Música, Dança e Ginástica.</li> <li>- Retoma sistema de Exames parciais e finais (provas escritas)</li> </ul>

			<p>e orais)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada a valorização dos estudos clássicos e humanísticos, contrária à proposta de Couto Ferraz, em 1854.</li> <li>- Art 2º recoloca a <i>gymnastica</i> como disciplina optativa.</li> <li>- Sua prática fica restrita aos “feriados ou às horas de recreio”. (conforme já havia sido disposto no Art. 13 do Regulamento nº 2006 de 24 de out de 1857).</li> <li>- Previsão de um professor de <i>gymnastica</i>.</li> </ul>
1870	Paulino José Soares de Souza (Decreto 4430, de 30 out 1869) (Decreto 4468, de 1º fev 1870)	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera os regulamentos do CPII.</li> <li>- Volta-se à valorização das matérias de ciências físicas e naturais, após as quat primeiras séries</li> <li>- Curso regular acrescido de Desenho, Música e Ginástica (obrigatória - Decreto nº 4.468) e supressão das aulas de Dança e Italiano.</li> <li>- A <i>gymnastica</i>, obrigatória a todos os alunos, divididos em três turmas, era ministrada as 5ª feiras e tinham a duração de uma hora.</li> <li>- Com o Ministro Paulino de Souza expressa-se uma tendência: a inspiração das reformas nos estudos desenvolvidos não só na Europa, mas também nos Estados Unidos. (Ver Spencer)</li> <li>- Instituiu os “exames de suficiência” – parciais e finais por disciplina.</li> </ul> <p>As atividades econômicas têm um impulso por meio de empreendimentos industriais, comerciais e agrícolas. Há um pequeno surto de desenvolvimento industrial, e o emprego de uma parcela da população que se encontrava à margem do trabalho produtivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Firma o pensamento liberal.</li> </ul>
1876	José Bento da Cunha Figueiredo (Decreto 6130, de 1º mar 1876)	07 anos	<p>Altera os regulamentos do CPII.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuam a ser obrigatórias as lições de <i>gymnastica</i>.</li> <li>- Extinção das matrículas avulsas, mas conserva o sistema de exames finais por disciplina.</li> <li>- Evasão a partir do 5º Ano, pois os alunos tornavam-se aptos a se matricular nas Academias Imperiais.</li> </ul> <p>Art. 3º “Continuam a ser obrigatórias as lições de <i>gymnastica</i>, musica e desenho; ficará porém ao prudente arbitrio dos Reitores dispensar os alumnos, impossibilitados por motivo de força maior, de frequentar as respectivas aulas”.</p>
1878/ 1879	Leôncio de Carvalho (Decreto 6884 de 20 abr. 1878) Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suprime a frequência obrigatória, matrículas avulsas e exames parcelados (ou vagos) no CPII</li> <li>- Suprime o caráter obrigatório do Ensino Religioso.</li> <li>- Valoriza o ensino das Ciências.</li> <li>- Liberal. Adepto das ideias liberais norte-americanas de liberdade de ensino e de consciência.</li> </ul> <p>Conforme o Decreto 7247 de 19 de abril de 1879, Artigo 4º, Parágrafo § 2º “[...] trabalhos do meio dia á 1 hora para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e exercicios de <i>gymnastica</i>”.</p>
1881	Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello (Decreto 8051 de 14 mar 1881)	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera os regulamentos do CPII.</li> <li>- Criação da Congregaçã do CPII.</li> <li>- Ensino do vernáculo a todos os anos do curso.</li> </ul> <p><i>Gymnastica</i> consta do Plano de Estudos do Imperial <i>Collegio</i> de Pedro II.</p>
1882	Rodolfo Epiphânio de Souza Dantas/Parecer substitutivo de Rui Barbosa (Relator) (Decreto 8227 de	De 06 a 07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manutenção da formação do Bacharel – ensino clássico e de humanidades – Ciências e Letras (7 anos), mas recria a opção por cursos destinados ao preparo de trabalhadores; especializado com ensino específico para cada habilitação (6 anos): Finanças, Comércio, Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas, Maquinista, Industrial, Relojoaria e Instrumentos</li> </ul>

	24 ago de 1881 aprovado por Aviso do Min. do Imperio de 23 de mar de 1882)		de Precisão. Programa de Ginástica. - Rui Barbosa privilegiava a ginástica como imprescindível à educação. - Programma de Ensino de Gymnastica, dividido em duas turmas.
1888	Barão de Cotegipe (Decreto 9894 de 9 mar 1888)		- Última alteração no plano de ensino do colégio antes da República. - Extingue a frequência livre e as matrículas avulsas. - Abolição da frequência livre, matrículas avulsas e exames parcelados (ou vagos) no CPII (exames finais por disciplinas) - Proposta de volta à primitiva organização do Collegio (suprimir o sistema de exames finais por disciplina, de 1870).

## ANEXO B

Plano de Estudos do Imperial *Collegio* de Pedro II, de 1838.

MATERIAS ESTUDADAS.	1. <sup>a</sup> AULA.	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	TOTAL.
Grammatica Nacional.....							5	5	10
Latim.....			10	10	10	10	5	5	50
Grego.....			5	5	5	3			18
Francez.....				2	2	1			5
Inglez.....			1	2	2				5
Geographia.....						1	5	5	11
Historia.....	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e Poetica.....	10	10							20
Philosophia.....	10	10							20
Mathematica	Arithmetica.....					1	5	5	11
	Geometria.....				2	2			4
	Algebra.....			5					5
	Trigonometria } Mecanica..... }	3	6						9
Astronomia.....	3								3
Historia natural	{ Zoologia..... } { Botanica..... } { Mineralogia. }				2	2			4
Sciencias Physicas	{ Chimica. } { Physica. }		2	2	2				6
Desenho.....						4	2	2	8
Musica vocal.....						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Fonte: Mappa das lições das diversas aulas do Collegio, Anexo ao Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838.

## ANEXO C

### Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1841

**1º Ano**- Gramática Geral e Nacional; Latim; Francês; Desenho; Música.

**2º Ano**- Latim; Francês; Inglês; Geografia; Desenho; Música.

**3º Ano**- Latim; Inglês; Francês; Alemão; Geografia; História; Desenho; Música.

**4º Ano**- Latim; Francês; Inglês; Alemão; Grego; Geografia; História; Desenho; Música.

**5º Ano**- Latim; Francês; Inglês; Alemão; Grego; Geografia; História; Aritmética; Álgebra; Zoologia; Botânica; Desenho; Música.

**6º Ano**- Francês; Inglês; Alemão; Latim; Grego; Geografia; História; Retórica e Poética; Geometria; Trigonometria; Física e Química; Desenho; Música.

**7º Ano**- Francês; Inglês; Alemão; Latim; Grego; Geografia; História; Retórica e Poética; Filosofia; Matemática; Cronologia; Mineralogia e Geologia; Zoologia Filosófica; Desenho; Música.

**Fontes:** BRASIL. Decreto n. 62 de 1º de fevereiro de 1841.  
MOACYR, 1936, p. 293-294.

## ANEXO D

### Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1855 (para o ano 1856)

#### *Estudos de 1ª Classe*

- 1º Ano** - Leitura e recitação do português; Exercícios ortográficos; Gramática Nacional; Gramática Latina; Francês; compreendendo simplesmente leitura, gramática e versão fácil.
- 2º Ano** - Latim: versão fácil e construção de períodos curtos com o fim especial de aplicar e recordar as regras gramaticais; Francês: versão, temas, e conversa; Inglês: leitura, gramática, versão fácil; Continuação da aritmética e álgebra até equações do 2º grau; Ciências naturais: 1ª Cadeira – Zoologia e Botânica; 2ª Cadeira – Física.
- 3º Ano** - Latim: versão gradualmente mais difícil, exercícios gramaticais, e temas; Inglês: versão mais difícil, e temas; Francês: aperfeiçoamento do estado da língua; Geometria; Ciências Naturais: 1ª Cadeira – Mineralogia e Geologia, 2ª Cadeira – Química. Explicação dos termos técnicos necessários para o estudo da geografia; Geografia e história moderna.
- 4º Ano** - Latim: versão e temas; Inglês: aperfeiçoamento no estudo da língua, e conversa; Trigonometria retilínea; Ciências naturais: 1ª Cadeira – Repetição de Mineralogia e Geologia, 2ª Cadeira – Repetição de Física e Química. Continuação da Geografia e da História moderna; Corografia brasileira e história nacional.

#### *Estudos de 2ª Classe*

- 5º Ano** - Latim: versão para a língua nacional de clássicos mais difíceis, e temas; Alemão: Leitura, gramática, versão fácil; Grego: Leitura gramatical, versão fácil; Filosofia racional e moral; Geografia e história antiga;
- 6º Ano** - Latim: continuação das matérias do ano anterior; Filosofia: sistemas comparados; Alemão: versão mais difícil, temas fáceis. Grego: versão mais difícil, temas fáceis. Retórica: regras da eloquência e de composição. Geografia e história da idade média.
- 7º Ano** - Alemão: aperfeiçoamento; Grego: aperfeiçoamento; Eloquência prática: composição de discursos e de narrações em português, e quadros da literatura nacional; História da Filosofia; Latim: composição de discursos e de narrações; Italiano;

Além desses estudos constavam a música, a dança e a **ginástica**.

Fonte: BRASIL. **Decreto** n. 1.556 de 17 de fevereiro de 1855.

## ANEXO E

### **Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1857 (para o ano 1858)**

- 1º Ano** - Portuguez; Latim; Francez; Arithmetica; Geographia; Historia Sagrada e Doutrina Christã.
- 2º Ano** - Latim; Francez; Inglez, Arithmetica; Geographia
- 3º Ano** - Latim; Francez; Inglez; Arithmetica; Algebra; Geographia; Historia da Idade Media.
- 4º Ano** - Latim; Inglez; Geometria Elementar; Stereometria; Historia Moderna e Contemporanea; Corographia e Historia do Brasil; Zoologia e Botanica.
- 5º Ano** - Latim; Grego; Inglez; Alemão; Trigonometria Rectilinea; Corographia e Historia do Brasil; Physica; Botanica e Zoologia.
- 6º Ano** - Latim; Grego; Allemão; Italiano; Philosophia; Rhetorica; Historia Antiga; Chimica; Physica.
- 7º Ano** - Latim; Grego; Allemão; Ethica; Historia da Philosophia; Rhetorica e Poetica; Mineralogia e Geologia; Chimica
- 5º Ano do Curso Especial** - Trigonometria Rectilinea; Physica; Chimica; Mineralogia e Geologia; Botanica; Corographia e Historia do Brasil.

**Fontes:** BRASIL. Decreto n. 2006 de 24 de outubro de 1857  
 Vechia e Lorenz: 1998. p. 41-55.

## ANEXO F

### **Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1862 (para o ano 1862)**

- 1º Ano** - Português; Latim; Geografia; História Sagrada.
- 2º Ano** - Latim, Francês, Aritmética, Geografia, História Antiga.
- 3º Ano** - Latim, Francês, Inglês, Aritmética e Álgebra, Geografia, História Antiga.
- 4º Ano** - Latim, Francês, Inglês, Geometria Plana, História Média, Geografia e Cosmografia.
- 5º Ano** - Latim, Grego, Inglês, Geometria Sólida e Trigonometria Retilínea, História Média, Física e Química.
- 6º Ano** - Latim, Grego, Lógica e Metafísica, Gramática Filosófica, Retórica, História Moderna.
- 7º Ano** - Latim, Grego, Ética e História da Filosofia, Poética, Literatura Nacional, Zoologia e Botânica, Mineralogia e Geologia, Corografia e História do Brasil.
- Matérias facultativas:* Alemão, Italiano, Desenho, Música, Dança e Ginástica.

**Fonte:** BRASIL. Decreto n. 2883 de 1º de fevereiro de 1862.

## ANEXO G

### **Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1870 (para o ano 1870)**

- 1º ano** - Religião e história sagrada; Português; Geografia e aritmética;
- 2º ano** - Português; Latim; Francês; Geografia e aritmética;
- 3º ano** - Português; Latim; Francês; Geografia e aritmética;
- 4º ano** - Latim; Francês; Inglês; Álgebra; Geometria; História antiga; Zoologia e botânica;
- 5º ano** - Latim; Inglês; Grego; Leitura dos clássicos franceses;
- 6º ano** - Inglês; Grego; Química; História moderna; Retórica e poética; Filosofia e aperfeiçoamento nas línguas latina e francesa;
- 7º ano** - Grego; História e corografia do Brasil; Mineralogia e geologia; Filosofia; Cosmografia; História da literatura e aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa.

Desenho, música vocal e a **ginástica constituem práticas obrigatórias.**

**Fonte:** BRASIL. **Decreto** n. 4468 de 1º de fevereiro de 1870.

## ANEXO H

### **Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II após a Reforma de 1876**

1º Ano - Religião e historia sagrada; Português e elementos de geografia e aritmética.

2º Ano - Português; Latim; Francês.

3º Ano - Latim; Francês; Geografia.

4º Ano - Latim; Filosofia; História antiga e média; Aritmética e álgebra.

5º Ano - Historia moderna e contemporânea; Geometria e trigonometria; Inglês; Retórica e poética.

6º Ano - Física e química; Cosmografia; Corografia do Brasil; Grego; Alemão.

7º Ano - Historia do Brasil; Grego; Alemão; História natural; Literatura nacional.

Obs.: Conforme o Art. 3º, as **lições de gymnastica continuam a ser obrigatórias.**

**Fonte:** BRASIL. Decreto n. 6130 de 1º de março de 1876.

## ANEXO I

### **Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1878 (para o ano 1879)**

- 1º Ano** - Latim, Francês, Geografia, Aritmética.
- 2º Ano** - Latim, Francês, Geografia, Aritmética.
- 3º Ano** - Latim, Inglês, Álgebra, Italiano.
- 4º Ano** - Alemão; Inglês; Historia Antiga e Média; Geometria no espaço e Trigonometria retilínea.
- 5º Ano** - Alemão; História Moderna e Contemporânea; Física e Química; Cosmografia; Grego; Filosofia; Retórica, Poética e Literatura Nacional; História Natural.
- 7º Ano** - Grego, Filosofia; História e Corografia do Brasil; Português e Literatura Geral.

**Fonte:** BRASIL. **Regulamento** anexo ao Decreto n. 6884 de 20 de abril de 1878. - Art. 10. De accôrdo com estas bases serão organizados pelos Reitores, ouvido o Inspector Geral da instrucção primaria e secundária, e submettidos á approvação do Ministro do Imperio o programma do ensino e o horario das aulas, que poderão ser alterados pelo mesmo Ministro. (aqui se incluiu o programa de **Gymnastica**, aprovado pelo Imperial Collégio de Pedro II em 12 de março de 1879).

Conforme o Decreto 7247 de 19 de abril de 1879, Artigo 4º, Parágrafo § 2º “As escolas, tanto do 1º como do 2º gráo, funcionarão durante o verão (do 1º de Outubro a 31 de Março) das 8 1/2 horas da manhã ás 2 1/2 da tarde, e durante o inverno (do 1º de Abril a 30 de Setembro) das 9 ás 3 horas da tarde, interrompendo-se os trabalhos do **meio dia á 1 hora** para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e **exercicios de gymnastica**, sob as vistas do Professor ou adjunto. Para os alumnos menores de 10 annos deverão os trabalhos escolares terminar ao meio dia.”

## ANEXO J

### **Plano de Estudos do Imperial Collegio de Pedro II com a Reforma de 1881 (para o ano 1882)**

- 1º Ano** - (Religião) Historia Sagrada; Português, Noções de Geografia; Aritmética e nomenclatura geométrica.
- 2º Ano** - (Religião); Português, Francês, Latim; Matemáticas elementares.
- 3º Ano** - Português; Francês. Latim; Geografia física; Matemáticas elementares; Aritmética e Álgebra.
- 4º Ano** - Português; Inglês; Latim; Geografia e Cosmografia; Matemáticas elementares (Geografia plana e no espaço e Trigonometria retilínea).
- 5º Ano** - Português; Inglês; Latim; História Geral; Física e Química
- 6º Ano** - Alemão; Grego; História Natural e Higiene; Retórica, Poética e literatura acional; Filosofia.
- 7º Ano** - Italiano; Alemão; Grego; Português e História Literária; Filosofia; Corografia e História do Brasil.

**Fonte:** BRASIL. Decreto n. 8051 de 25 de março de 1881.