

FERNANDA SIMONE LOPES DE PAIVA

**SOBRE O PENSAMENTO MÉDICO-HIGIENISTA OITOCENTISTA  
E A ESCOLARIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA O  
ENGENDRAMENTO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Belo Horizonte

2003

FERNANDA SIMONE LOPES DE PAIVA

**SOBRE O PENSAMENTO MÉDICO-HIGIENISTA OITOCENTISTA  
E A ESCOLARIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA O  
ENGENDRAMENTO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
BRASIL**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – Orientador

---

Profa. Dra. Eustáquia Salvadora de Sousa – Co-orientadora

---

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira

---

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

---

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

---

Profa. Dra. Carmem Lúcia Soares

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2003.

Para Deuslyra, Ennio, Patrícia e Valter, amor  
em família – sempre.  
E para minhas filhas e filho:  
Kalinda, que chegou no início,  
Carolina, que tornou-se no meio e  
Loic, que chega ao final.

Em homenagem aos “companheiros” desta aventura analítica que só pude conhecer por escritos, projetos e reflexão: Pierre Bourdieu e os médicos do século XIX.

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese impõe *sozinhaidão*: gradativamente aumenta o isolamento físico do mesmo modo que aumenta a presença de muitas pessoas queridas no coração. *Sozinhaidão* não é solidão, é o adensamento das ausências e das presenças, vivendo-as nem sempre com o mesmo sabor. Ela aprimora, ao mesmo tempo que aprisiona, a oportunidade de partilhar o doce e o amargo da vida. Minha *sozinhaidão*, neste trabalho, quer reconhecer dívidas e dádivas...

Aos colegas do CEFD, na esperança de permanecermos ávidos por construir um ambiente acadêmico produtivo:

À Amarílio Ferreira Neto que acompanhou a distância e me forneceu textos importantes.

À Zenólia Cristina Campos de Figueiredo e Nelson Figueiredo Andrade Filho, abertos a novas possibilidades de interlocução.

À Francisco Eduardo Caparroz e Sandra Soares Della Fonte que, mesmo recém chegados, tiveram sensibilidade para fazer escolhas. Com a Sandra, principalmente, tenho partilhado muitas experiências de aprendizado na vida.

À Ricardo Figueiredo Lucena que partiu e a Otávio Tavares que chegou, o carinho pelas palavras de apoio e incentivo na troca de experiências na escritura da tese.

Ainda no âmbito do CEFD, um reconhecimento aos acadêmicos. No âmbito do Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef), àqueles que têm se envolvido com as pesquisas e demais empreitadas e que dão a certeza de que é preciso continuar a caminhada na construção de projetos político-pedagógicos mais interessantes para o CEFD. No meu retorno às atividades docentes, com a tese no meio, um agradecimento especial aos alunos da disciplina de

Aprendizagem Motora e de Conscientização Corporal, turmas 2002.1, que acenaram no mesmo caminho: há mesmo muito o que fazer... Destaco, carinhosamente, meu obrigado à Mauro Sérgio Silva, ontem aluno, hoje professor, sempre parceiro, que me ajudou na correção da correção do texto final.

Ao chegar no ambiente profissional da Fae/UFMG aprendizagens instantâneas:

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, da biblioteca setorial e da seção de audiovisual pela competência, disponibilidade e delicadeza com a qual exercem seu trabalho.

Aos colegas que deram brilho a experiência maravilhosa que foi voltar a ser *aluna*. Muito especialmente aos amigos de turma, Cinara Custódio, Murilo Leal e Mário Quevedo, e da linha de pesquisa.

À Luciano Mendes de Faria Filho que, com seus dizeres, atitudes e silêncios, me convidou a aprender que “uma tese não se faz somente com estudo e pesquisa”.

À Eustáquia Salvadora de Sousa, fonte inesgotável de carinho, prudência e simpatia.

À Lucíola Santos que me acolheu e encaminhou, à Maria Alice Nogueira que proporcionou outros olhares na obra de Bourdieu e à Cynthia Greive Veiga, pelos ensinamentos de novas possibilidades para ensinar e pesquisar História.

Mas a aventura do Doutorado foi bem maior que o universo que é a UFMG. É preciso agradecer...

À Tarcísio Mauro Vago e família que me receberam *barriguda* e me adotaram. Viver o cotidiano da família Vago foi fundamental para que eu não esmorecesse com saudades de casa.

Tenho hoje, também, uma segunda casa em *Beagá*, na qual é sempre bom encontrar Wemerson Amorim, Meily Linhales e suas queridas filhas Sarah e Clarice.

Carlos Fernando Cunha Júnior merece aqui um beijo especial: foi colega de turma, parceiro de pesquisa, amigo de todas as horas, padrinho espiritual de Kalinda que zelou com carinho aquela gravidez.

Para além de *Beagá*, o Doutorado levou-me a muitas *viagens*. Brasil a fora é preciso registrar o carinho, a disponibilidade e a intensidade com que conversas – nem sempre – acadêmicas se consumaram com André Luis Mattedi Dias, Alexandre Vaz, Carmem Lúcia Soares, Carlos Emmanuel Sautchuk, Hugo Lovisoló, José Gonçalves Gondra, Lino Castellani Filho, Marcos Vinícius Ferraz, Marcus Aurélio Taborda Oliveira, Robson Loureiro, Rosana Paula Amorim Lucena, Vitor Marinho de Oliveira.

No Rio de Janeiro, uma parada especial, para reencontrar Maria Thereza Jorand, que me desafia, me ensina e me encanta com sua linda existência e para reconhecer a importância de conversas e andanças “atrás do objeto e das fontes” com Victor Andrade de Melo e RandeAnthony Nascimento. Amizade suficiente para fazer juntos também isso.

Ainda no Rio, meu carinho e agradecimento ao trabalho desenvolvido por Marcelo Borges Carvalho e as compilações e traduções feitas, na Biblioteca Nacional, por Paulo Boa Vida.

De volta à Vitória, agradeço à Angelis Desiré Jareski e Leila Domingues que souberam cuidar da minha saúde com seus respectivos recursos profissionais e à Alina Bonella que, com competência e sensibilidade, me ajuda a escrever e a me expressar melhor.

Do “fundíssimo” do coração quero e preciso agradecer:

À Elita Peçanha da Silva (*in memorian*), Cleide Pinto dos Santos e Luciana Pereira dos Santos que, com zelo, cuidam/cuidaram de minha casa e de minha família.

À minha irmã Patricia Regina Lopes de Paiva, por tudo que nos une e por, além de tudo, ter sabido ser a melhor e mais eficaz assistente de pesquisa.

À Valter Bracht, Kalinda Paiva Bracht e Loic – em gestação – que, com maestria e amor, escreveram esta tese comigo.

À Deuslyra Lopes de Paiva e Ennio Gonçalves de Paiva, melhor mãe e melhor pai do mundo, que, com coragem, perseverança, (retomada da) saúde e ousadia, continuam a me ensinar muito sobre a vida.



## SUMÁRIO

RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xii
RESUMEN .....	xiii
<b>1 A GUIA DE INTRODUÇÃO OU NOTAS SOBRE O EIXO TEÓRICO-METODOLÓGICO ARTICULADOR DA PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>2 A INVENÇÃO CULTIVADA: ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR A GÊNESE DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>36</b>
2.1 DIZERES CORRENTES SOBRE MÉDICOS, MILITARES E EDUCADORES NA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	42
2.2 RELENDO HISTÓRIAS; CUNHANDO INTERLOCUÇÕES .....	61
2.2.1 O diálogo com o higienismo .....	65
2.2.2 O diálogo com os militares .....	69
2.2.3 O diálogo com o esporte .....	72
2.2.4 O diálogo com a educação .....	73
2.2.5 O diálogo com a teoria da educação física .....	78
2.3 SOBRE A <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> , A <i>GYMNASTICA</i> , A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO .....	90
2.4 SÍNTESE PROVISÓRIA DOS INTERCÂMBIOS TEXTUAIS: CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO OBJETO E PROBLEMÁTICA DE ESTUDOS .....	89
2.4.1 Construindo uma especificidade .....	92
2.4.2. Rumando para a autonomia? .....	97
2.4.3 Problematizando a gênese da educação física no Brasil a partir das contribuições do campo médico .....	101
<b>3 LUZES NO TÚNEL DO TEMPO .....</b>	<b>112</b>
3.1 NO PORÃO DE NOSSA HISTÓRIA: APONTAMENTOS SOBRE HISTÓRIA DA MEDICINA NO BRASIL .....	114
3.1.1 Articulando informações gerais sobre a medicina no Brasil no início do século XIX .....	117
a) Medicina prévia .....	117
b) Algumas implicações do aportamento e do <i>tempero</i> cultural luso-brasileiro .....	122
3.1.2 Colocando em questão a formação na <i>arte de curar</i> .....	127
3.2 CARACTERIZANDO A MEDICINA OITOCENTISTA COMO TERRITÓRIO JURISDICIONAL .....	140
3.2.1 Campo vitalizado: instâncias de consagração .....	142
a) Sociedades científicas .....	145
b) Imprensa médica .....	156
3.2.2. <i>Illusio</i> intelectual e médica no século XIX .....	166
3.3 FORMAS DE AÇÃO NA <i>FORMA-AÇÃO</i> DO CONHECIMENTO MÉDICO .....	181

3.3.1 Esmiuçando a contribuição da FMRJ na luta simbólica de construção de sentidos: a questão das <i>theses</i> .....	198
3.3.2 Focalizando a disciplina de <i>Hygiene</i> .....	205
<b>4 UMA EDUCAÇÃO PHYSICA PENSADA PELOS MÉDICOS?</b> .....	230
4.1 ITINERÁRIOS .....	233
4.2 ANATOMIA TEMÁTICA: O PLURAL NOS CONVÊM .....	240
4.2.1 “ <i>Conducta anterior dos paes</i> ” .....	246
4.2.2 Cuidados com recém-nascidos e a primeira infância .....	253
4.2.3 Trato da criança em idade escolar .....	265
4.3 NOTAS SOBRE O SINGULAR .....	316
4.3.1 Em nome de uma educação para o futuro da nação e para a nação do futuro: liberalismo vindouro, capitalismo duradouro .....	322
4.3.2 Em nome de uma <i>educação</i> para a escolarização da educação .....	338
4.3.3 Em nome de uma educação para saúde produzida no, com e para o (ramo) <i>physico</i> da educação .....	350
<b>5 DA EDUCAÇÃO PHYSICA À EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	371
5.1 SOBRE O ENSINO DA <i>GYMNASTICA</i> .....	373
5.1.1 Exegese documental: percorrendo itinerários argumentativos .....	376
a) Proposições de um militar para a <i>gymnastica</i> escolar .....	377
b) As manifestações dos diretores de escola .....	379
c) O parecer avaliativo e propositivo da Comissão do Governo .....	382
5.1.2. Cartografia das questões em jogo .....	387
a) Quem .....	393
b) Como .....	398
c) Por quê .....	402
5.2 METANÓIA MÉDICA: INTENÇÃO E (IN)SUCESSO .....	405
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	418
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	423

## RESUMO

Checada a procedência analítica de se constituir o campo da educação física como objeto de estudo, a pesquisa problematiza as condições de possibilidade que permitiram o engendramento desse campo e reconhece que parte delas advêm do tributo que deve a educação física ao pensamento médico-higienista do Brasil no século XIX. Tributo até então identificado com o que se denominou de *biologização* da educação física, a tese central apresentada é que esse tributo deve ser reconhecido também e, principalmente, no processo de *escolarização*. A demonstração exigiu a compreensão do processo de engendramento do próprio campo médico e da produção da autoridade médica para arbitrar questões fundamentais à medicina e à higiene da época, dentre as quais, aquelas afetas à educação e à educação física. Exigiu, também, o esmiuçamento dos sentidos produzidos e circulantes quando em questão uma educação física bem como a análise dos eixos temáticos que lhe deram unidade no processo de *escolarização*. Por fim, buscou mapear a repercussão desses sentidos no âmbito escolar que lhe foi contemporâneo e proceder a uma breve síntese avaliativa do modo como as teses médico-higienistas se legitimaram, circularam e se modificaram ao final do século XIX.

## ABSTRACT

After examining the analytical adequacy of considering the physical education field as an object of study, this research calls into question the conditions of possibility that have allowed the production of this field and recognises its parts which stems from the tribute that physical education pays to the Brazilian hygienic-medical thought in the nineteenth century. Since then this homage is seen as *biologization* of physical education. However, the central proposition is that this tribute must also be acknowledged in the schooling process. In order to demonstrate it, it was necessary to understand the constitution of medical field and the production of medical authority to resolve in that time the fundamental issues as for medicine and hygiene, in especial those related to education and physical education. This task has also involved the detail of the meaning produced and spread ascribed to physical education as well as the analysis of the thematic questions which have given it unity in the schooling process. Finally one has mapped the repercussion of these meanings in school sphere of this period and elaborated a brief evaluative summary of the way as these hygienic-medical theses have legitimated themselves, spread and changed at the end of nineteenth century.

## RESUMEN

Chequeada la procedencia analítica de se constituir el campo de la educación física como objeto de estudio, la investigación problematiza las condiciones de posibilidades que permitieron el engendramiento de este campo y reconoce que parte de ellas adviene del tributo que debe a educación física al pensamiento médico-higienista del Brasil en el siglo XIX. Tributo hasta entonces identificado con lo que se denominó de "*biologización*" de la educación física, la tesis central presentada es que ese tributo debe ser reconocido también y, principalmente, en el proceso de escolarización. La demostración exigió la comprensión del proceso de engendramiento del propio campo médico y de la producción de la autoridad médica para arbitrar cuestiones fundamentales a la medicina y a la higiene de la época, entre las cuales, aquellas afectas a educación y a educación física. Exigió, también, el desmenuzamiento de los sentidos producidos circulantes cuando en cuestión una educación física así como el análisis de los ejes temáticos que le dieron unidad en el proceso de *escolarización*. Por fin, se buscó mapear la repercusión de esos sentidos en el ámbito escolar que le fue contemporáneo y proceder a una breve síntesis evaluativo del modo como las tesis médico-higienistas se legitimaron y se modificaron al final del siglo XIX.

# **SOBRE O PENSAMENTO MÉDICO-HIGIENISTA OITOCENTISTA E A ESCOLARIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA O ENGENDRAMENTO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Checada a procedência analítica de se constituir o campo da educação física como objeto de estudo, a pesquisa problematiza as condições de possibilidade que permitiram o engendramento desse campo e reconhece que parte delas advêm do tributo que deve a educação física ao pensamento médico-higienista do Brasil no século XIX. Tributo até então identificado com o que se denominou de *biologização* da educação física, a tese central apresentada é que esse tributo deve ser reconhecido também e, principalmente, no processo de *escolarização*. A demonstração exigiu a compreensão do processo de engendramento do próprio campo médico e da produção da autoridade médica para arbitrar questões fundamentais à medicina e à higiene da época, dentre as quais, aquelas afetas à educação e à educação física. Exigiu, também, o esmiuçamento dos sentidos produzidos e circulantes quando em questão uma educação física bem como a análise dos eixos temáticos que lhe deram unidade no processo de *escolarização*. Por fim, buscou mapear a repercussão desses sentidos no âmbito escolar que lhe foi contemporâneo e proceder a uma breve síntese avaliativa do modo como as teses médico-higienistas se legitimaram, circularam e se modificaram ao final do século XIX.

# 1 À GUIZA DE INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE O EIXO TEÓRICO-METODOLÓGICO ARTICULADOR DA PESQUISA

A trama que ora se expõe evidencia a trajetória de uma pesquisa que quis se entranhar no estudo das práticas e representações que viabilizam parte das condições de possibilidade para engendramento do campo da educação física no Brasil. Nem sempre essa enunciação teve um sentido claro, o que só se produziu em mergulhos insistentes e cada vez de maior fôlego na temática.

Esses mergulhos, é preciso lembrar, são compostos pelos muitos processos cognitivos e cognoscitivos que dão suporte à elaboração de uma tese. Muitos desses processos se solidificam, outros permanecem fugidios. Tais processos entretanto, felizmente não são de todo apagados na formalização que textos dessa natureza requerem, porque permanecem teimosamente latentes nas entrelinhas ou mesmo explícitos nas lacunas, nas reticências, nas dúvidas, nas dúvidas, nas ponderações e nas certezas que vão sendo construídas nas sempre provisórias *verdades científicas*.

A organização do presente texto pretendeu não matizar ambos os processos – os fugidios e os formalizadores – saudáveis e mesmo vitais à trajetória de uma pesquisa. Ainda que reordenados em capítulos, com seus itens e subitens, optei por manter no texto final aquilo que avalio como sendo o essencial das reflexões que, cada uma *a seu tempo e a sua hora*, foram compondo o argumento que pretendo desenvolver e sustentar sobre a centralidade do processo de escolarização no engendramento do campo da educação física. O “tempo” de amadurecimento dessas reflexões não coincide, necessariamente, com a ordem final na qual estão na tese expostos.

O mapeamento das questões que me propus a enfrentar é apresentado nesta introdução juntamente com uma síntese da perspectiva teórica que fundamenta meu olhar sobre a problemática do engendramento do campo. A exposição teórico-metodológico tem fundamentalmente dois objetivos: o primeiro é dar a ver o caminho que construí para pesquisar a partir das várias possíveis entradas no pensamento bourdieusiano; o segundo é explicitar, na articulação teoria-empíria, as questões centrais que foram surgindo e em que parte do texto estão enfrentadas. A estratégia usada pretende reavivar na tese seu caráter pedagógico, isto é, exemplar. Exemplar no sentido de ajudar a situar os leitores nos caminhos que foram construídos, partilhados e abandonados numa pesquisa, buscando registrar fragmentos do pensamento em ação.

Ratifico que, nesta introdução, o intuito é apresentar, sumariamente, uma síntese de questões teórico-metodológicas que, em determinado momento, precisaram ser sistematizadas para que eu pudesse melhor fundamentar a experiência acadêmica que estava a construir, de modo a tornar profícua a reflexão crítica da lógica de seu processo de produção e perspectivar a sua continuidade. Quero dizer com isso que, nesta pesquisa, retomar os estudos de orientação bourdieusiana não foi nem o *primeiro* nem o *último passo*. Foram leituras constantes que, no meio da exploração de uma riqueza enorme de fontes e de tantas outras leituras essenciais, impuseram um esforço de síntese para que a pesquisa se aprumasse e encontrasse – produzisse – seu caminho argumentativo.

Afirmo que esta pesquisa *quis se entranhar no estudo das práticas e representações que viabilizam parte das condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil*. Mas, ainda que tão articuladamente formulada, essa assertiva precisou ser levada às últimas conseqüências. Enfim, coube, a certa altura, perguntar: mas, afinal, o que significava *mesmo* isso? A necessidade de aclarar seu significado balizou tanto a *objectualização* e suas possíveis problematizações, como também os procedimentos investigativos e as reflexões e análises no texto contemplados.



Se tivesse que localizar um ponto de partida, diria que foi com a reflexão sobre uma frase de Bourdieu na qual equaciona as relações entre trabalho histórico e sociológico, que comecei seriamente a pensar o que poderia ser o *entranhamento* que me propunha a realizar. Numa entrevista concedida em 1983, observada a sua insistência em reafirmar que “...a realidade social é de ponta a ponta histórica”, Bourdieu (1990a, p. 57), ele foi interrogado sobre sua situação em relação aos estudos históricos. Manifestou-se afirmando que a sociologia, para não naturalizar a história das estruturas, deve considerá-la tratando de fazer com que em cada um de seus estados se “...encontre simultaneamente o produto das lutas anteriores para transformar ou conservar a estrutura, e o princípio, através das contradições, das tensões, das relações de força que a constituem, das transformações ulteriores” (Bourdieu, 1990a, p. 58). Arrematava dizendo:

Como sabem todos os bons historiadores, as alternativas dissertativas, estrutura e história, reprodução e conservação, ou, numa outra dimensão, condições estruturais e motivações singulares dos agentes, impedem que se construa a realidade em sua complexidade. Parece-me [...] que o modelo que proponho da relação entre o *habitus* e os campos fornece a única maneira rigorosa de reintroduzir os agentes singulares e suas ações singulares sem cair na anedota sem pé nem cabeça da história factual (Bourdieu, 1990a, p. 63).

Descontados os reducionismos e a pretensão, a sentença serviu-me de senha para buscar como alguns “bons historiadores” têm dialogado com a sociologia, a antropologia histórica e, por meio delas, com Pierre Bourdieu.

Em linhas gerais, foi possível encontrar o reconhecimento<sup>1</sup> de que a obra de Bourdieu deixou marcas no fazer historiográfico. Essa contribuição é retratada num espaço de possíveis no qual os modelos de história total dos anos 60 e os “grandes paradigmas” de Marx e Freud “...dão lugar a um arsenal diversificado de

---

<sup>1</sup> Numa coletânea de textos destinada a discutir problemas recentes do fazer historiográfico, encontrei, a título de preservação da memória, uma lista seletíssima (nem exaustiva, nem imparcial) de obras que, em escala internacional, marcaram o trabalho dos historiadores ao longo do século XX. Junto aos “clássicos” da história, recebem esse reconhecimento, além de Marx e Weber, pensadores(as) contemporâneos(as) de diversas áreas do conhecimento que também muito influenciaram “...o modo de pensar e de praticar simultaneamente a história e sua escrita” (Boutier & Julia, 1998b, p. 340). São eles: Ernesto de Martino, Georges Dumézil, Hannah Arendt, Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

instrumentos e abordagens teóricas, tomadas de empréstimo no essencial a outras ciências sociais” (Boutier & Julia, 1998a, p. 46) que cada vez mais tendem a um diálogo exigente e rigoroso. Em coletâneas que discutiram novas perspectivas de escrita da história – destaque por mim dado à história cultural – as noções de *habitus* e campo, e com elas a teoria da prática – ou da ação como tem sido mais recentemente chamada – estão presentes como alternativa teórico-metodológica, incluída aqui, como apontam Burke (1992a) e Biersack (1992), a necessidade de as histórias cultural e social darem maior atenção às explicações estruturais.

O exemplo de diálogo mais pormenorizado e denso foi encontrado num livro organizado por Jacques Revel (1998b) que tem como preocupação central a problematização e discussão da análise da realidade social objetivada a partir de diferentes escalas. Sem ser tema inédito, o referido livro tem o mérito de equacionar o debate num patamar que faz realçar, com rara sensibilidade, o trabalho coletivo de um seminário desenvolvido na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* sobre os desafios lançados a historiadores, antropólogos e sociólogos na reformulação de seus modelos de inteligibilidade. Reconhecendo que “...uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise [...] ou [...] da escala de observação...” (Revel, 1998b, p.12), porque essas realidades são construídas de maneira diferente, os primeiros são chamados a refletir sobre os processos de construção de identidades coletivas; os dois últimos, suscitados a enfrentar a historicidade das configurações sociais. Nesse livro, tanto obras de Bourdieu e colaboradores como noções bourdieusianas são chamadas a somar forças na argumentação de que é possível e preciso não apartar a antropologia da história das mudanças sociais nas discussões sobre consumo e estilos de vida, bem como na crítica – que se mostrou construtiva – de uma nova perspectiva de como elaborar estudos biográficos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Consultar especificamente os textos de Alban Bensa, Giovanni Levi e Sabina Loriga que estão no livro organizado por Revel (1998b).

Além desse tipo de reconhecimento e diálogo, procurei perceber como alguns historiadores que se declaram “influenciados” por Bourdieu, em suas pesquisas, com ele, nelas, trabalham. Em Peter Burke (1992b, p. 21), encontrei uma história tributária ao seu “...novo vocabulário para [falar] de mito, ritual, símbolo, comunicação, de cultura” e a autores – dentre os quais Bourdieu – “...que alargaram a noção de ‘simbólico’ até a fazer coincidir com ‘cultural’”. Amiúde, o diálogo entre Bourdieu e Burke ocorre na distribuição de bens materiais e simbólicos e estilos de vida e, também, na construção de identidades (Burke, 1992b e 1995).

Em Michel De Certeau (1994), o diálogo se constrói a partir do que é apresentado como uma “antiafinidade eletiva”. As teses de Bourdieu (e Foucault) são tomadas como intercâmbios textuais e profissionais que possibilitam desafios sugestivos e confrontos de forma a permitir que De Certeau construa tanto um novo objeto de estudo (o que os consumidores “produzem” quando estão consumindo) como sua teorização.

De acordo com De Certeau, o ponto da discórdia entre ele e Bourdieu se encontra no “discurso autoritativo” e totalizante, com ares de teoria, do segundo, no qual “...a particularidade da experiência originária se perde em seu poder de reorganizar o discurso geral” (De Certeau, 1994, 118). A “teoria” – as aspas são de De Certeau – seria o lugar em que Bourdieu pretendeu eliminar a distância epistemológica entre a sociologia e a etnologia, valendo-se de operações, se não ilícitas, pelo menos, suspeitáveis. Primeiro, atribui à Bourdieu a revitalização de uma etnologia tradicionalista que faz com que o etnólogo ou, no caso, o sociólogo, se assumia como “revelador” daquilo que uma sociedade sabe (inconscientemente), mas não sabe (explicitamente) e que precisa saber (revelado pelo observador externo), para se saber como sociedade. Segundo, insinuando uma trapaça no arranjo de dados para apressar a formulação de uma teoria da prática, problematiza a “coisa” que Bourdieu quer encontrar para resolver o seu problema de ajustar as práticas às estruturas e encontra – ou melhor, produz do ponto de vista teórico: o *habitus*, essa “realidade mística”

destinada a colocar as práticas e sua lógica sob a lei da reprodução.<sup>3</sup> Com essa manobra, Bourdieu estaria impossibilitado de “ver” a lógica das práticas que De Certeau reconhece como táticas. Ou pior, ele as teria vislumbrado, mas ignorado em nome de coerência e dogmatismo.<sup>4</sup>

Como já dito, entretanto, essas duras críticas fazem parte de um reconhecimento que quer tornar visível

....os traços de pertença de uma pesquisa a uma rede [...] [que não quer camuflar] as condições de produção do [seu] discurso e de seu objeto [...]. Um discurso [que] manterá portanto uma marca de cientificidade explicitando as condições e as regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações de onde nasce (De Certeau, 1994, p. 110).

Dos autores que consultei, Roger Chartier é o que mais de perto trabalha com contribuições advindas da teorização bourdieusiana. Chartier (1988, p. 16-17) concebe como objeto a ser devassado pela história cultural as demarcações e os esquemas que modelam as representações sociais ou, dito de outra maneira, os modos “...como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada e dada a ler”. Assim, cabe a ela tanto a “...análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço” (Chartier, 1988, p. 27), como “...o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (Chartier, 1988, p. 27), dirigindo-se à investigação das práticas que, na sua pluralidade e contradição, dão significado ao mundo. Isso impõe o uso rigoroso, mas não menos criativo das noções de representação, práticas e apropriação. Uso esse apoiado fortemente no trabalho de Bourdieu.

---

<sup>3</sup> Dentre os muitos autores que criticam e problematizam o conceito de campo e de *habitus*, destaco a elucidativa coletânea organizada por Lahire (1999) que chegou às minhas mãos pela atenciosa indicação da Profa. Dra. Maria Alice Nogueira.

<sup>4</sup> Chega a impressionar e quase a convencer a maneira como De Certeau forja o seu diálogo com as teorias da ação e da violência simbólica obnubilando o poder de constituição presente em ambas e desenvolvido por Bourdieu, como veremos a seguir.

Ao evidenciar a participação ativa de teses e conceitos bourdieusianos nessa produção sobre a escrita da história, não estou a afirmar que seus autores “empregam” seu modelo teórico, muito menos que ele seja o único (como o próprio Bourdieu presunçosamente postulou) cientista social a provocar positiva e propositivamente os modelos de inteligibilidade em história. Boa parte do diálogo acontece em conjunto com diferentes autores, dentre os quais a história cultural e social também rende tributos à Foucault e Elias. Nesse diálogo é que os historiadores foram forçados a se preocupar e ocupar cada vez mais em teorizar seus próprios conceitos.

Se essa breve revisão ajudou-me, lembrando De Certeau, a não apagar o trabalho coletivo no qual se inscreve a gênese histórica de objetos e teorias, ressaltou – para meu desespero inicial, confesso – a diversidade das formas como os historiadores se apropriam e os usos que fazem das teorias de Bourdieu. Se eu procurava inspiração, resulta daqui a conclusão de que também eu – com objetivos bem mais modestos, é verdade – deveria e poderia fazer *uma* leitura de Bourdieu que realçasse possibilidades de trabalho profícuo na pesquisa que estava a realizar.

Sucedeu-se, então, nova incursão à teoria bourdieusiana com o intuito organizativo. Busquei identificar como ela poderia me ajudar a pensar a questão da historicidade e recuperei e sistematizei pistas que pudessem balizar estudos de gênese dos campos, luzes que poderiam dar forma ao estudo que estava a desenvolver.

Se procedia, a certa altura, formular que a educação física é uma disciplina acadêmica e escolar que reivindica o monopólio do uso legítimo da violência simbólica para definir a forma legítima de “educação física” – o que deve, como se deve e por que se deve ser ensinado às crianças, aos jovens e aos adultos que lidam com a educação dessas crianças, jovens e adultos, sobre (e com) o corpo (nem sempre) em movimento – era porque ela – educação física – se entranhara tanto na objetividade como na subjetividade sociocultural. Na primeira, sob a

forma de estruturas e mecanismos específicos, que se tornam mais evidentes, no caso brasileiro a partir de 1930; na segunda sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e pensamento, que vão se moldando e consolidando ao longo do tempo (séculos XIX e XX).

Entretanto, essa não tem sido uma visão nem corrente nem recorrente na área. Ao olhá-la como instituição instituída, e suas respectivas “heranças”, tendemos a esquecer que ela – educação física – é fruto de um processo de instituição. Uma aparência natural de criação espontânea ofusca a trama social e o arbitrário cultural que lhe dá sentido.

Eis por que cabe à história (social e cultural) da educação física fazer ver as adesões ao mundo social que vão tornando a sua existência factível. O estudo de sua gênese apresentava-se como um instrumento de ruptura com o senso comum – incluindo aquele que vem se estabelecendo no meio acadêmico. Ele me sugestionava o ressurgimento dos conflitos, dos confrontos, das negociações, dos impasses, das trocas, dos empréstimos e das mediações dos primeiros momentos de sua existência que permitiriam a identificação de possíveis sentidos e agentes incluídos e excluídos (do engendramento) do campo.

Essa parecia ser uma operação importante, porque “...reatualiza a possibilidade de que houvesse sido (e que seja) de outro modo e, por meio dessa utopia prática, recoloca em questão o possível que se concretizou entre todos os outros” (Bourdieu, 1996b, p. 98). Era nesse movimento que a teoria da ação me ajudava a dar visibilidade à historicidade da construção de sentidos porque poderia recuperar relações que se estabelecem na e são estabelecidas pelas estruturas cognitivas. Estudá-las implicava investigar aquilo de que se investem práticas e representações pelas quais os agentes constroem a realidade social e nela negociam as condições nas quais se efetuam suas trocas comunicativas. Mas, ao abordá-las, seria preciso não negligenciar que esses agentes que constroem a realidade social, nela efetuando transações de imposição de modos de ver,

fazem-no a partir de um ponto de vista, do ponto em que ocupam no espaço social e que, por isso, conforma-lhes a visão desse espaço (Bourdieu, 1991).

Assim, pensando com Bourdieu, a análise de uma realidade social exige uma dupla abordagem, qual seja, aquela que capta as estruturas objetivas “externas” que orientam e coagem práticas e representações independentemente da consciência e/ou vontade dos agentes e, também, a que objetiva a gênese social dos esquemas de percepção e apreciação, estruturas mentais de pensamento e ação constitutivos de *habitus*; estes, por sua vez, também propulsores de novas estruturações sociais. Essas estruturações podem ir se diferenciando de tal forma que, quando adquirem certa especificidade e autonomia, passam a se denominar campo. A violência simbólica – forma particular desse processo de constrangimento, possessão e criação que medeia as construções sociais e mentais – só pode ser compreendida “...sob a condição de analisar em detalhe a relação entre as características objetivas das organizações que a exercem e as disposições socialmente constituídas dos agentes sobre as quais ela se exerce” (Bourdieu, 1991, p. 115), porque ela só se torna eficaz com a contribuição dos agentes que a sofrem. Não porque “queiram” ser suas vítimas, mas porque as são, normalmente, sem saber. Entendamos o processo.

A eficácia da violência simbólica só se realiza quando ela “encontra” nos agentes categorias perceptivas que lhes permitem “agir”, numa espécie de processo de convencimento sem argumentação. Isso porque a eficácia simbólica só se efetiva quando as categorias de percepção, apreciação e ação dos agentes correspondem (no duplo sentido) às estruturas objetivas das organizações sociais, por serem elas – as categorias – produto da incorporação dessas estruturas objetivas. Nesse sentido, certas categorias de percepção e apreciação estão nas estruturas mentais dos agentes, porque foram sendo forjadas em todos os procedimentos de sua aprendizagem social. Nessa aprendizagem, os agentes acionam *práticas* – individuais e coletivas – que interagem – conservando ou transformando – com as estruturas sociais. São essas práticas – e as

representações que a elas subjazem e que delas derivam – que realizam a “vontade” e o poder de (e, depois, da) instituição dessas (novas) ordenações.

Pois bem, dentro de meus objetivos, estudar esse “poder de instituição” de espaços e formas de agir traduzia-se em problematizar e estudar a gênese e estrutura de um campo e seu *habitus*. Como já dito, tratava-se de objetivar parte das condições de possibilidade de seu engendramento. Para Bourdieu (1996b), o que cria as condições de possibilidade de produção e incorporação de um novo *habitus* e da projeção de um novo espaço social são enquadramentos impostos por violência simbólica às práticas onde se instauram as categorias de percepção e de pensamento comuns (estruturas mentais). Essas estruturas são formas historicamente constituídas, logo, arbitrarias, das quais se pode traçar a gênese.

O roteiro por ele sugerido implica a compreensão do funcionamento específico do microcosmo estudado; a análise da gênese e da estrutura do seu universo de agentes, especialmente o seu discurso performativo sobre determinada questão; e o exame dos interesses genéricos do corpo de detentores dessa forma particular de capital cultural – predisposto a funcionar como capital simbólico – e interesses específicos que se impuseram a cada um deles em função de sua posição no campo. Resulta daqui o estudo do processo de constituição de um capital específico e do processo de monopolização desse capital que se produziu como tal ao produzir-se.

Ao voltarmos nossos olhos para essa produção que implica tornar possível fazer coisas, isto é, grupos, com palavras – a sentença é de Bourdieu – temos, então, que conhecer as condições sociais de possibilidade que permitem a formação e emissão de juízo – evocando aqui a palavra juízo na sua polissemia.

Estudar as condições sociais de possibilidade que culminam num dado fenômeno – por exemplo, a emissão de juízos performativos legítimos e autorizados – supõe determinados procedimentos que devem ser consideradas tanto a partir do ponto



de vista dos que percebem como daquilo que é percebido.<sup>5</sup> Pelo lado dos sujeitos perceptivos, essas condições de possibilidade supõem, pelo menos, dois:

- a) Como sistema de classificações, todo *habitus* está objetivamente referido a uma condição social, em razão dos condicionamentos sociais que o produziram. Significa dizer que os juízos performativos – avaliativos, prescritivos, enfim, classificatórios – expressam de onde falam seus autores pelo fato de neles definirem (implícita ou explicitamente) o lugar de outrem. Eles são classificatórios tanto pelo que dizem dos outros quando pelo que dizem de si e espelham, por escolhas feitas no espaço de bens e serviços disponíveis, as posições ocupadas por esses agentes ou grupo de agentes no espaço social.
- b) Em virtude do processo de socialização, todo agente é capaz de perceber a relação entre um modo de ser expresso em práticas e representações e as posições no/do espaço social. O *habitus* produz assim um mundo de senso comum no qual o mundo social parece evidente no reconhecimento de autoridades e legitimidades na emissão desses juízos.

Temos, então, que o principal fator das variações das percepções ocorre em razão da posição dos agentes, que os predispõe e dispõe, num espaço social.

E pelo lado das variações cujo princípio se situa do lado “do espaço”, o que temos? Temos uma correspondência entre posições e práticas estabelecidas por meio do *habitus*, que faz com que o mundo social não se apresente como um vale-tudo, mas, também, tampouco se apresente rigidamente estruturado, impondo a todos os princípios prefixados de sua própria construção. Cabe, assim, a tese de que “...o mundo social pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão” (Bourdieu, 1990a, p. 159).

---

<sup>5</sup> A partir daqui sigo de perto a argumentação contida em Bourdieu (1990a), especialmente no artigo *Espaço social e poder simbólico*.

Apesar dessa pluralidade potencial das estruturações possíveis, permanece o fato de que o mundo social se apresenta como uma realidade solidamente estruturada. E isso pelo efeito do mecanismo apresentado a seguir:

O espaço social [...] apresenta-se sob a forma de agentes dotados de propriedades diferentes e sistematicamente ligadas entre si [que correlacionam estilos de vida]. Tais propriedades ao serem percebidas por agentes dotados das categorias de percepção pertinentes – [capazes de perceber, por exemplo, que golfe é ‘coisa’ de burguês] – funcionam na própria realidade da vida social como signos: as diferenças funcionam como signos distintivos – e de distinção positiva e negativa – e isso inclusive à margem de qualquer intenção de distinção [...]. Em outros termos, através da distribuição das propriedades, o mundo social se apresenta, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida (Bourdieu, 1990a, p. 160).

Então, na perspectiva bourdieusiana, uma dupla estruturação produz a percepção do mundo social. Essa percepção se estrutura social e objetivamente, porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais. Mas, também, estrutura-se subjetivamente, porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico, por pares de oposição, que estruturam os juízos performativos nos mais diferentes domínios.

É, pois, essa dupla estruturação e seus mecanismos que produzem um consenso mínimo que baliza a construção do mundo social sem deixá-lo no “vale-tudo” ou no “só pode isso”.

Mas, se pode haver um consenso mínimo em torno dos objetos do mundo social (incluindo aqueles específicos aos campos) construídos e a construir, há também dissenso nas maneiras como podem ser percebidos e expressos esses objetos. Isso porque comportam uma fluidez e um certo grau de elasticidade semântica. Se seus sentidos estão em jogo na sincronia, também é possível visualizá-los na diacronia, de modo que, na medida em que pretendem um futuro, e dependem de um passado, eles próprios – os sentidos atribuídos aos objetos – estão em expectativa e são relativamente indeterminados. Esse elemento objetivo de

incerteza é o lugar da pluralidade de pontos de vista em jogo, ao mesmo tempo em que é a base para as lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor os sentidos legítimos.

As lutas simbólicas pela percepção legítima do mundo social e seus objetos assumem duas formas. Com as ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a mostrar e a fazer valer determinadas realidades, pode-se agir objetivamente no mundo. São exemplos todos os tipos de manifestações politicamente organizadas que objetivam dar visibilidade a um grupo ou situação. Essa é a forma mais concreta de fazê-los existir.

Uma outra forma de agir está colocada no plano subjetivo, quando se envidam esforços – nem sempre deliberadamente pensados e calculados, mas orquestrados por determinados *habitus* – para mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo e/ou de seus objetos. O alvo aqui está na “invisibilidade” das estruturas cognitivas, avaliativas e valorativas, e o objetivo, *grosso modo*, é “mexer”, ressignificar nomes e palavras com os quais se constroem e se exprimem uma realidade social. Em síntese, operar com e sobre os sistemas simbólicos estruturados e estruturantes dos espaços sociais. E, ao contrário do que comumente se possa pensar, são estes que se constituem, por excelência, alvo de acirrada luta política, luta pela imposição do princípio de visão e divisão legítimo, ou seja, pelo exercício legítimo do efeito de teoria.

É essa especificidade da luta simbólica, manifesta tanto na vida cotidiana individual como na vida política coletiva e organizada, e sua lógica específica que lhe outorga

...uma autonomia real em relação às estruturas em que estão enraizadas. Pelo fato de que o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura [de um] espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação [de uma] ordem social não é produto [...] de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem

por isso a perceber o mundo [seus objetos, etc.] como evidente (Bourdieu, 1990a, p. 163).

Mas diferentes agentes, ou grupo de agentes, participam dessa luta pela produção do senso comum? Sim, mas de maneira muito desigual. E uma das principais desigualdades está na forma como os agentes – ou grupos – investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que lhes pode ser juridicamente garantido. São exemplos os títulos escolares e de nobreza que representam autênticos títulos de propriedade (de saber) e que dão direito às vantagens de reconhecimento e “maior poder de fogo”. Entretanto, a ordem simbólica não se constitui na soma de poderes individuais por dois motivos, de diferentes ordens.

Primeiro, num plano mais geral, ela se constitui na determinação da classificação objetiva e hierárquica dos valores atribuídos a indivíduos e grupos de acordo com sua distribuição no espaço social, de forma que nem todos os juízos performativos tenham o mesmo valor. São os detentores de um sólido capital simbólico que têm condições de impor a escala de valores mais favorável a seus produtos, tanto porque são conhecidos e reconhecidos legitimamente para tal – como veremos no parágrafo seguinte –, como porque, majoritariamente, costumam deter um quase monopólio de instituições que estabelecem e garantem oficialmente a produção de juízos com pretensões “universais” – e, por isso, legítimas.

O segundo motivo, de ordem mais pontual, é que existe um efeito de nomeação oficial que institui, sanciona e garante a distribuição diferenciada de capital simbólico. Essa nomeação oficial, também forma de classificação oficial, é o ato pelo qual se outorga a alguém um título, qualificação socialmente reconhecida, para exercer um poder. Manifestação típica do monopólio da violência simbólica legítima, um título é uma credencial e, como definição oficial de uma identidade oficial, liberta seus detentores da luta simbólica de todos contra todos.

Temos, então, aquilo que pode ser chamado de um ponto de vista oficial que é aquele das autoridades e/ou especialistas numa determinada problemática e que se exprime no e como discurso oficial. Na perspectiva bourdieusiana, esse discurso oficial tem três funções: uma *diagnóstica*, que estabelece identidades com pretensões universais; outra *diretiva*, que estabelece normatizações, prescrições, etc., dizendo o que deve ser feito em determinadas circunstâncias e ocasiões; e, uma última, *relatora e/ou avaliativa*, que produz relatórios informativos atestando o que “foi”. Nesses três casos, o que é imposto é o discurso da instituição ou, melhor dizendo, um discurso do ponto de vista da instituição. Esse é ponto de vista instituído como ponto de vista legítimo, reconhecido e que todos devem reconhecer, pelo menos dentro de uma determinada sociedade e/ou grupo.

Mas, na luta pela produção e imposição da visão legítima, não é possível se iludir com um monopólio absoluto dos detentores de uma autoridade. Existem conflitos tanto dentro do próprio grupo que pensa deter e/ou detém o monopólio, como entre grupos concorrentes, ou seja, entre poderes simbólicos que visam a impor a visão das divisões legítimas. Nesse sentido, o poder simbólico é também poder de desestabilização e construção de novos sentidos e ordenações.

Dito isso, é preciso ver em que condições um poder simbólico pode se tornar um poder de constituição (de novo, apelando para os diferentes sentidos da expressão). Para Bourdieu (1990a, p. 166 e seguintes), só é possível mudar o mundo, se for possível mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, “...a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos”. Considera que, como poder de fazer grupos – seja consagrando-os ou, efetivamente, instituindo-os –, são imprescindíveis ao poder simbólico duas condições: a primeira refere-se à sua fundamentação na posse de capital simbólico, porque só ele credencia imposições de uma visão dependente de autoridade social adquirida em lutas anteriores. Nessa perspectiva, esse capital é um crédito,

...um poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: o poder de constituição [...] só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao fim do qual é instituído um mandatário que recebe do grupo o poder de fazer o grupo (Bourdieu, 1990a, p. 166).

A outra condição é que a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta se alicerça na realidade. O sucesso da construção de novas ordenações aumenta proporcionalmente de acordo com seu poder de agregação de pessoas a partir de suas afinidades objetivas. Isso porque

O poder simbólico é um poder de fazer as coisas com palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou revelar coisas que já existem (Bourdieu, 1990a, p. 166-167).

Mas, se já existem, o que faz ele afinal? Faz com que o existente ganhe organicidade, passe a corpo constituído porque instituído. Novas ordenações só começam a existir como tal, quando ganham visibilidade e possibilidade de ser distinguidas de outras, tornando-as, assim, conhecidas e reconhecidas como tal.

Para finalizar a compreensão desse processo de construção de espaços sociais (ou lugares, como preferiria De Certeau) e significados, resta saber como as novas ordenações produzem e constituem os representantes de suas representações. Aqui é preciso conceber esses “porta-vozes” como personificação de ficções sociais as quais “...eles dão existência, na e por sua própria existência, e da qual recebem de volta seu próprio poder. [Eles são substitutos] do grupo que existe somente através dessa delegação e que fala e age através dele” (Bourdieu, 1990a, p. 168). Qualquer realidade social ou ordenação de outro modo inapreensível – classe, povo, nação, mas também sujeitos indefinidos, tais como, “os médicos”, “os professores” – existe ao existirem pessoas que possam *corporificar* essa realidade ou ordenação ao falarem, pública e oficialmente, no lugar dela, e de serem reconhecidas como legítimas para fazê-lo por pessoas que, desse modo, se reconhecem como seus membros.

Pois bem, sistematizadas essas pistas de orientação teórico-metodológica, o que elas ajudam a pensar no caso específico do engendramento do campo da educação física? É o que veremos a seguir.

Para produzir o campo da educação física como objeto de estudo precisei forjar a explicitação dos intercâmbios textuais e profissionais, a partir dos quais e com os quais ele foi construído como objeto e checada a viabilidade teórica do estudo. O incursão à teoria foi importante para clarificar os pontos férteis em que poderia ir semeando problematizações e hipóteses de trabalho, amadurecendo-as de modo a fundamentar a escolha de um problema a ser privilegiado nesta pesquisa. Era preciso, também, dar visibilidade ao entendimento de que o espaço dos possíveis que permite a constituição de um “objeto” não é um lugar transparente e precisa ser objetivado pelo olhar do pesquisador. Foi este processo de objetivação que permitiu trabalhar de forma diferenciada a questão das “heranças”, não a naturalizando, e sim a entendendo como consumada por herdeiros dispostos e predispostos a se apropriarem dela que excluem, assim, outras possibilidades.

As questões acima foram enfrentadas no capítulo 2. Organizei-o, basicamente, em quatro movimentos, em diálogo com a historiografia da educação física. Primeiramente, mapeei a produção de sentidos comuns sobre a história da área. Depois, discuti a possibilidade de problematizar essas “verdades incorporadas”. Um terceiro movimento foi o de compreender e demarcar diferenças para termos/fenômenos que o senso comum perspectiva como sinônimo e/ou continuidades, a saber, aqueles nominados como *educação physica*, educação física e ginástica. Por fim, aventurei-me numa síntese provisória da história da educação física que permitiu-me *objectualizá-la* a partir da noção de campo.

Entre a escrita do capítulo 2 e dos demais houve um intervalo temporal considerável no qual realizei, então, uma análise preliminar de várias fontes levantadas. O que importa aqui destacar é que o retorno ao empírico para refinamento da problematização agora revigorada pelo incursão na historiografia e na teoria bourdieusiana tornava-se mais promissor na medida em que era

possível perspectivar um plano de trabalho mais bem delimitado, o que acabou por circunstanciar tanto a escolha final do problema a ser enfrentado, seu recorte temporal bem como a escritura mesma da tese.

Se é lugar comum hoje na educação física brasileira a observação de que ela tem uma herança da área médica cujo início remete-nos ao século XIX, é também fácil a constatação de que pouco sabemos, a partir de estudos calcados em farta base empírica do período, como ela se constituiu. Duas observações devem ser somadas a precedente e desde aqui consideradas.

A primeira: no século XIX, período privilegiado nesta pesquisa para perceber a constituição de parte das condições de possibilidade que permitiram o engendramento do campo da educação física, o próprio campo médico e o pedagógico estavam se estruturando. Foge aos meus objetivos acompanhar amiúde o processo de engendramento desses campos, embora não tenha sido possível falar do engendramento do campo da educação física sem com esses processos dialogar. Diálogo, neste texto, mediado pelas práticas e representações médicas.

Esse diálogo tornou-se factível principalmente em dois momentos: no acompanhamento da construção do campo médico cuja síntese aparece esboçada no capítulo 3 e no diálogo estabelecido com práticas e representações circulantes sobre a necessidade de produção da escola como lugar, diálogo flagrado em parte do capítulo 4 (quando identifico o movimento realizado pelos médicos nas suas propostas para a construção da nação e formação do homem novo, principalmente pelo processo de escolarização do social) e parte do capítulo 5. Nesses processos, também é flagrante a objetivação de como, também neles, vão se forjando condições de possibilidade para diferenciação e engendramento do campo da educação física – principal objeto de análise.

A segunda: a dificuldade específica a ser enfrentada no processo de engendramento do campo da educação física é que, sob a aparência de já pensá-



la “estruturadamente”, a maior parte das contribuições consagradas a ela no século XIX (as *theses* médicas, o parecer de Rui Barbosa, livros específicos, manuais de ginástica, etc.) participam de forma direta na construção da possibilidade de sua existência. Estudá-las só fez sentido sabendo nelas ver programas de ação política que pretendiam impor uma visão particular de educação física, por meio de uma linguagem específica, de acordo com interesses e valores associados à posição ocupada por aqueles que as produziram no universo acadêmico e fora dele.

Seguindo uma diretriz geral comum ao modo de pesquisar de Bourdieu e Chartier – que diz respeito a uma dupla abordagem descritiva e analítica – necessidade de identificação da configuração de um repertório de práticas e representações (e, por contraste, suas exclusões) e análise das lutas envolvidas nos processos com os quais se constrói um sentido –, a questão central que orientou a realização desta tese pode ser colocada como uma preocupação em saber de que “formas” se investem as práticas e representações no campo médico no seu forjar/propor sentidos para a *educação física* e as maneiras como são negociadas, a partir dessas práticas, representações e conseqüentes (re)apropriações, as condições de troca comunicativa (cedência, empréstimo, imposição, etc.) com outras esferas de produção de sentido.

Que esferas são essas? Penso especificamente na escola e no Estado, nesta pesquisa priorizando especificamente a esfera escolar – e o Estado tão-somente naquilo que dá a ver nas suas propostas dirigidas a ela. A questão que se colocava era: como médicos, sem serem homens de Estado – no sentido restrito – e de escola, conseguem, ou pelo menos pretendem, a partir de seu lugar próprio, fazer proliferar suas representações sobre educação física, tornando-as (ou não) do Estado e da escola? Os médicos do século XIX mantiveram com ambos – Estado e escola – relações próximas de negociação de poder, o que impôs pensar as práticas que foram produzindo e pulverizando o seu ideário. Certas práticas mediaram a institucionalização da escola, outras a institucionalização do Estado, todas, a institucionalização da própria medicina.

Essas práticas concorreram, num primeiro momento, para a produção do saber médico como instância legítima e autorizada a dizer o que é melhor para a educação também física no Brasil (questão que vai se tornando uma questão de Estado) e, por isso mesmo, concorreram como uma visão legítima do que era melhor para a educação (física).

Esse conjunto de questões implicou, por um lado, decifrar como os médicos se produzem para si e como se produzem para os outros, atentando, basicamente, para uma dupla checagem. A primeira engloba o estudo das estruturas produzidas para orientar e coagir a forma de agir dos agentes – no caso a produção do conhecimento médico – independente de sua consciência ou vontade. Trata-se de objetivar as expressões rituais e simbólicas da própria produção dos médicos em e como grupo detentor de legitimidade para, em última instância, prescrever as formas legítimas de *educação física*, por meio do estudo de sua instituição.

Essa foi a temática enfrentada no capítulo 3, que está estruturado da seguinte maneira. O primeiro passo foi incursionar num estranho universo que permitiu vislumbrar o que era a arte de curar antes que os médicos se produzissem e fossem reconhecidos como seus legítimos arautos, sistematizando informações pouco conhecidas na área de educação física sobre recentes estudos em história da medicina. Num segundo momento, busquei mostrar indiciariamente alguns esforços empreendidos pela corporação médica na produção, acumulação e reconversão de capital simbólico e na construção de consensos e aglutinação de forças que permitem vislumbrar o engendramento do campo médico e sua relação com outros, notadamente, o campo de poder e o da produção cultural. Por fim, focalizei a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, *locus* legítimo da formação de médicos, nela perspectivando as formas de ação na *forma-ação* do conhecimento médico. Conhecimento médico que paulatinamente centralizou e se revelou o principal capital simbólico do campo capaz de produzir sua autoridade para arbitrar, doravante, nas questões médicas.

Por outro lado, o conjunto de questões levantadas anteriormente, implicou também analisar os sentidos atribuídos a temas como nação, saúde, educação e educação física, de forma a captar como foram produzidos novos códigos de percepção e apreciação. Daqui derivaram dois movimentos expressos nos capítulos 4 e 5.

No primeiro deles, colocou-se como questão perceber como os próprios médicos pensaram esses assuntos e como os “apresentaram” à sociedade. Busquei descrever densamente essa percepção no capítulo 4, organizando-o de forma a nele registrar algumas escolhas metodológicas da pesquisa, e principalmente, mapear e sistematizar os sentidos em jogo quando os médicos punham-se, ao longo do século XIX, a pensar e a propor investimentos materiais e simbólicos na educação (física).

No segundo, procurei perseguir, ainda que de forma indiciária, os “efeitos” dessas representações e práticas forjadas em parte no campo médico. Assim, no capítulo 5, meu olhar se voltou para a escola, por meio da análise de um processo administrativo que registra fragmentos do ensino da ginástica nas escolas públicas da Corte, percebendo como essas representações e práticas circularam e foram apropriadas nessa esfera. Esse entrecruzamento permitiu concluir o capítulo com uma síntese avaliativa do modo como as teses médico-higienistas se legitimaram, circularam e se modificaram ao final do século XIX.

Em síntese, para esta pesquisa *se entranhar no estudo das práticas e representações que viabilizam parte das condições de possibilidade para engendramento do campo da educação física no Brasil* significou basicamente mostrar como os médicos produziram a educação física como algo escolarizável, sendo essa a senha do seu “aparecimento” como campo. A tese se propõe a demonstrar, por um lado, que, se há tributo – o que implica em reconhecer a historicidade do campo da educação física –, ele deve ser reconhecido na criação de parte das condições de possibilidade para o processo de *escolarização* da educação física. Por outro, a apontar que uma reordenação no campo médico

impulsiona nova uma movimentação, forjadora de uma outra especificidade, em prol da colocação, sistematização, complexificação e especialização do que se quer fazer com, no e pelo corpo na escola – e fora dela, mas aprendido nela – solicitando, progressivamente, a produção de conhecimento específico sobre educação física. Esse conjunto de feitos e efeitos gestou parte das condições de possibilidade para engendramento do campo da educação física, configurando-o entorno da década de 1930 e diferenciando-o de conjecturas, conjunções e conjugações até então vigentes.

Se é possível antecipar uma conclusão, diria que mais do que *biologização* – como hoje lhe atribui um dos sentidos comuns forjados pela historiografia – é preciso ver *escolarização* no legado médico-higienista da educação física brasileira.

## 2 A INVENÇÃO CULTIVADA: ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR A GÊNESE DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

*Lembrar que o campo intelectual como sistema autônomo ou pretendente à autonomia é o produto de um processo histórico de autonomização e de diferenciação interna é legitimar a autonomização metodológica, autorizando a pesquisa da lógica específica das relações que se instauram no interior desse sistema e o constituem como tal (Bourdieu, 1968, p. 113).*

O conjunto de reflexões ora exposto procura dar visibilidade à parte da trajetória desta pesquisa e à dupla leitura que ela permite, na medida em que duas articulações-chave o movem e se traduzem na produção, ao mesmo tempo, de uma “coisa” a ser vista e de uma maneira de vê-la. Por um lado, explico a rede de intercâmbios textuais e profissionais (De Certeau, 1994) que me motivou e me influenciou numa “releitura” que pudesse ajudar a problematizar a gênese da educação física brasileira. Por outro, com ela, evidencio elementos que me permitiram caracterizar e pensar a educação física brasileira com o conceito de campo, colocando os anos 30 do século XX em evidência, numa “releitura” sócio-histórica desse “marco-zero” da área.

Como foram esses dois eixos articuladores e organizadores da construção do objeto de estudo privilegiado nesta pesquisa – a saber, a constituição do campo da educação física no Brasil – e sua reflexão em diferentes níveis, avaliei que eles não só poderiam como deveriam ser mostrados e demonstrados na sua pertinência, tanto como “guia de leitura” para equacionar um certo “estado da arte”, como exercício de um pensar acadêmico ou, ainda, talvez e principalmente, como uma “âncora epistemológica” para o enfrentamento de uma das principais questões componentes da tese – explicitar o que tem dado identidade ao campo da educação física.

O objetivo maior da pesquisa foi estudar práticas e representações que viabilizam parte das condições de possibilidade para engendramento do campo da educação física no Brasil. Porém, em se tratando de uma tese, parecia muito vulnerável tomar a existência desse campo apenas como pressuposto. Fazia-se necessário, pois, demonstrar a viabilidade teórica de operar com esse conceito para além das aproximações superficiais.

O esforço foi por uma síntese do debate atual histórico e historiográfico em educação física, menos como revisão e mais no sentido de ir aos poucos produzindo e apresentando o objeto, a problemática que dele deriva bem como a delimitação do problema a ser enfrentado nesta pesquisa. Na perspectiva da síntese, o enfoque dado visou a refletir (sobre) os limites e as tensões que emaranham práticas e representações na escrita da história da educação física. Essas práticas e representações se colocaram como problema para o meu horizonte investigativo, tanto no que tange à discussão dos “modelos” que davam (e, principalmente, como davam) visibilidade ao passado, como no que se refere à discussão necessária para refletir sobre a construção/consolidação da especificidade e autonomia desse campo.

É de se observar que refletir sobre si mesma não tem sido a tônica da educação física ao longo dos anos.<sup>1</sup> O conhecimento por ela gerado e consumido muito se pauta nas influências externas de outros campos do conhecimento. O diálogo é sem dúvida salutar, tanto porque se produz conhecimento em zonas fronteiriças, como porque essas fronteiras nem sempre são muros sólidos e limítrofes da “propriedade” do conhecimento. Mas, parece, o que tem se colocado de modo defasado e anacrônico são as influências e “contribuições” *medicalizantes, psicologizantes, sociologizantes, pedagogizantes, historicizantes, legalizantes* que ainda nos servem de âncora epistemológica para fundamentá-la.

---

<sup>1</sup> Desenvolvo essa afirmação ao longo desse capítulo nas discussões desenvolvidas nos tópicos 2.2.5 e 2.4.2.

É preciso, pois, cultivar, isto é, valer-se legitimamente dessa maneira de produzir e acumular capital cultural sob a forma de *habitus*. Nesse sentido, cultivar ganha conotação de um trabalho de aquisição dos agentes, é um tomar posse de si para pensar-se. No caso da educação física, é seguir na sua diferenciação dos demais universos da produção simbólica, ainda que com alguns deles mantendo intenso diálogo, buscando forjar e consolidar sua autonomia para pensar sobre si mesma. Isso é importante porque, veremos mais à frente, seu campo – porque subcampo – mantém relações marcantes com práticas e representações do campo científico e, mais, com aquilo que Bourdieu (2001) chamou de disposição escolástica, isto é, o *habitus* que nos faz proceder de modo escolarizado. Por isso, esse pensar-se não é fortuito: os agentes ou grupos de agentes devem à escola e à academia, lugares de sua formação também intelectual,

...um repertório de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões. É sobretudo através das problemáticas obrigatórias nas quais e pelas quais um pensador reflete que ele passa a pertencer à sua época podendo-se situá-lo e datá-lo (Bourdieu, 1987, p. 207).

Mas o avanço do conhecimento histórico-sociológico impõe reordenações nesse pensar-se cultivado, tanto no âmbito mais geral, como naquele próprio à educação física. Urge pensar não com suas teses, mas sobre suas teses mais caras e essenciais, enfim, sobre suas questões obrigatórias. Cabe perguntar, então, quais são as *questões caras e essenciais* da educação física e responder não por um exercício metafísico, mas por um refletir histórico que lhe permite ver continuidades e discontinuidades nas questões que lhe atravessam e que, nas suas permanências e descartes, acabam por constituí-la.

Na área, não há nenhuma novidade em afirmar que vários componentes se imbricam na gênese da educação física como área de conhecimento e intervenção. São partícipes desse processo contribuições advindas de espaços mais ou menos institucionalizados, tais como, o Exército (e a Marinha, sempre

negligenciada), a escola, o esporte, a ginástica, a rua, a festa, o circo.<sup>2</sup> No que tange à participação de médicos e militares em sua conformação, essa relação tem estado mais fortemente vinculada, no caso dos primeiros, ao projeto civilizatório de construção da nação (século XIX) e, no caso dos últimos, à construção do Estado Novo (século XX). Que existe uma “herança” é fato amplamente reconhecido; seu porquê também, dada a inserção da educação e da educação física nos projetos de construção de um novo Estado brasileiro. O que se sabe pouco – dada a carência de estudos de ampla base empírica – é como se materializou e difundiu essa contribuição. Talvez esteja na hora de colocarmos-nos outras perguntas: investigar o “como”, em diferentes níveis, de forma a permitir o refinamento das análises-sínteses.

Este estudo procura dar sua contribuição se atendo ao tributo que deve a educação física brasileira a parte do pensamento científico do século XIX; notadamente, àquele denominado médico-higienista como será mostrado ao longo dos capítulos subseqüentes. Mais especificamente, a preocupação é investigar como essa contribuição gestou algumas das condições de possibilidade para engendramento de um campo da educação física no Brasil. O percurso foi longo até chegar a clareza dessa formulação, assim como foi longo – porque ligado àquele – o percurso que levou a explicitação da questão que a precedia: averiguar a possibilidade de pensar a educação física brasileira a partir da teoria bourdieusiana, com destaque, neste momento, para a demonstração da viabilidade teórica em abordar sua problemática com o conceito de campo.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Num artigo publicado originalmente em 1989, posteriormente republicado em 1992, Bracht esboçou as relações estabelecidas entre as instituições educacional, militar e esportiva e a educação física. Dentre as pesquisas mais recentes, destaco algumas teses de Doutorado que, com diferentes olhares, também buscaram elucidar essas relações. Sobre o Exército, consultar Ferreira Neto (1999) e Alves (2002); sobre a escola, Vago (2002) e Oliveira (2001); sobre o esporte, Lucena (2001) e Melo (2001), sobre a ginástica, Tesche (2001), sobre espaços não institucionalizados, consultar Soares (1998a) e Moreno (2001).

<sup>3</sup> Pensando-o, com Bourdieu, como um espaço de jogo social *concorrencial* que implica relações de força e monopólios a serem estabelecidos, defendidos, quebrados, em luta simbólica, e suas estratégias, na defesa de interesses e lucros que proporcionem acúmulo de capital simbólico, decorrente de relações objetivas entre posições, disposições e predisposições adquiridas no campo e que nele podem ser objetivadas.



Neste capítulo, busquei enfrentar essa questão articulando o meu argumento – sobre a procedência de pensar num campo da educação física no Brasil – em quatro movimentos, a saber:

1. mapear a produção de sentidos comuns sobre história da educação física (tópico 2.1);
2. discutir a possibilidade de problematização a partir do diálogo criativo e vigilante com as “verdades incorporadas” e seus respectivos questionadores (tópico 2.2);
3. compreender e demarcar diferenças para termos/fenômenos que o senso comum perspectiva como sinônimos/continuidades (tópico 2.3);
4. empreender uma síntese provisória da história da educação física que permita *objectualizá-la* a partir da noção de campo (tópico 2.4).

O eixo articulador do diálogo foi a suspeita inicial de que o engendramento e o funcionamento desse campo passaria, necessariamente, pelos processos de escolarização e disciplinarização acadêmica de uma tal *educação physica*<sup>4</sup> da qual se falava lá no século XIX.

Antes de mostrar o desenvolvimento dessas idéias, quero registrar o que o texto final fez desaparecer: parte do processo de construção da idéia/argumento do próprio capítulo. Desde “sempre”, quando me perguntavam sobre o que estudaria na tese, respondia prontamente: quero saber como se produz o campo da educação física, suspeitando que aquilo que hoje por ela não é valorizado e tomado como “prima pobre” (o que se chama de “educação física escolar”) fora, justamente, o que lhe dera vida, o que a fizera existir. De forma mais elegante: fora a escolarização da educação física um dos “fatores” de “aparecimento” do campo.

---

<sup>4</sup> Como será mostrado mais à frente, estabeleço uma diferença entre *educação physica* e educação física. Sempre que escrita em itálico e com *phy*, remeto às representações e práticas do século XIX; na forma corrente, aos sabores do século XX, remeto à idéia de disciplina escolar e acadêmica. Quando usada entre aspas, a um sentido impreciso, que comporta, inclusive, os significados já expressos nesta nota.

A presteza da minha resposta, e “rascunho” de hipótese, nunca camuflou a dificuldade em precisar essa idéia naquilo que se (re)conhece como projeto de pesquisa. Nas confusas tentativas de dar sentido a esse “objeto”, uma afirmação estava sempre presente: era possível caracterizar a “instalação” desse campo por volta da década de 30 do século XX. Num determinado momento, enfim, evidenciou-se o mistério: era impossível caminhar na problematização, a menos que “demonstrasse” o pressuposto. Essa “descoberta”, fruto do trabalho de orientação específica, parecia ter resolvido o impasse.

Imaginei que a tarefa fosse “simples”, embora não menos rigorosa. Seria preciso sistematizar as pistas que Bourdieu nos dá em diferentes textos sobre as “propriedades” dos campos e, depois, “procurá-las” na educação física. Se houvesse indícios positivos (como eu já vislumbrava), seria possível falar em campo da educação física; se não, não.

Convencida de que esse era o caminho, reestudava Bourdieu e ia elaborando meu inventário de perguntas,<sup>5</sup> mesmo com dúvidas se eram essas as que precisavam ser colocadas. A surpresa veio na hora de responder. Como fazê-lo? Pareceu-me óbvio que deveria procurá-las, num primeiro momento, nas publicações de história da educação física. Revisitei alguns textos e, progressivamente, percebi que também era preciso trabalhar com a idéia de *legitimidades produzidas* na produção acadêmica daqueles que dão visibilidade ao passado – os historiadores. Esses têm dupla responsabilidade nas lutas simbólicas, tanto pela posição e disposição com que entendem, enfrentam ou desconsideram a educação física hoje, como pela identidade que lhes conferem ao inventar seu passado. Ficava evidente que era inviável trabalhar, sem problematizar, a idéia de “perguntas e respostas”. Sem imunidade, constatava: a

---

<sup>5</sup> Tipo: qual a problemática que dá sentido a esse campo? Qual o objeto da disputa e quais os interesses específicos em jogo? Qual é o acordo tácito entre os jogadores? Qual nosso efeito de campo? Que agentes e instituições disputam e disputaram a construção de legitimidade(s)? Quais, como e quando as estratégias de conservação e subversão vão sendo adotadas? Que formas específicas de organização e comunicação foram/são acionadas para instaurar/defender o monopólio da legitimidade? Que *habitus* permite(m) o conhecimento e reconhecimento do campo? Qual o capital específico desse campo? Que bens simbólicos produz? Que...

propriedade das perguntas colocadas (pelos historiadores) e a das respostas produzidas já faziam parte do jogo.

Pois bem, o presente capítulo pretendeu argüir a possibilidade de demarcar um campo da educação física no Brasil a partir de um olhar inspirado na teoria dos campos, e nas da ação e da violência simbólica, não se tratando de “aplicar” essas teorias, mas de tomá-las como instrumental instigador de reflexão, provocador de instabilidades e propulsor de *objectualização*.

Argumentar demonstrativamente a viabilidade teórica da colocação de que esse campo se configura no Brasil por volta dos anos 30 do século XX significou, neste primeiro momento, forjar a historiografia como fonte, o que implicou ponderar sobre os discursos produzidos e veiculados autorizadamente. De posse das fontes eleitas<sup>6</sup> e com essa predisposição, mapeei as questões com as quais se ocupou a recente historiografia da educação física, as interpretações, argumentos e fontes recorrentes e identifiquei lacunas e avanços, atentando para a produção de (novos) sentidos comuns.

## 2.1 DIZERES CORRENTES SOBRE MÉDICOS, MILITARES E EDUCADORES NA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A temática que pretendo abordar não chega a ser inédita. Notadamente no final da década de 80, dois trabalhos,<sup>7</sup> no âmbito da educação física de ampla circulação no Brasil, trataram da relação entre ela e médicos, militares e

---

<sup>6</sup> A saber: os anais dos Encontros de História do Esporte, Lazer e Educação Física realizados até o ano de 2000, os volumes da Coleção Pesquisa Histórica na Educação Física publicados até 2001, artigos publicados em periódicos e coletâneas representativos na/da área de educação física, bem como os livros publicados, principais dissertações e teses que se vinculam à temática em questão, produzidos com a retomada das pesquisas em história da educação física nas últimas duas décadas.

<sup>7</sup> Ainda que ciente das autocríticas feitas pelos autores, de caráter público e também “doméstico”, dialogo com esses textos também encarando-os como fonte que dão a conhecer uma parte da história da educação física mais recente.

educadores. Refiro-me às pesquisas desenvolvidas por Lino Castellani Filho<sup>8</sup> e Paulo Ghiraldelli Júnior.<sup>9</sup>

Castellani Filho (1988, p. 31),<sup>10</sup> partindo da premissa de que foi

...da competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que foram vividos, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na seqüência de sua atuação na peça encenada [e, tendo sempre em mente,] a preocupação de buscar saber a quais necessidades estruturais e conjunturais a Educação Física respondeu em seus diferentes momentos históricos...

“resgata” seu passado, em três movimentos, a saber:

1. identificando “...a influência por ela sofrida das instituições militares e da categoria profissional dos médicos, desde o Brasil império” (p. 31), lançando olhares para a *estereotipação* de gêneros;
2. analisando, já na década de 30, “...seu envolvimento com os princípios de Segurança Nacional, tanto alusivo à temática da eugenia da raça, quanto àquela inerente a Constituição dos Estados Unidos do Brasil” (p. 31), aqui observando a “...necessidade do adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da Pátria” (p. 31) e, também, sua colaboração “visando assegurar o processo de industrialização implantado no país [...] cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do Homem brasileiro” (p. 32). Tal análise tem como base as mudanças de cunho econômico-social que teriam estimulado a educação física a contribuir com a concretização de uma identidade moral e cívica dos brasileiros;

---

<sup>8</sup> O livro *Educação física no Brasil: a história que não se conta* é a publicação de sua dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, na área de concentração de História e Filosofia da Educação e defendida no ano de 1988

<sup>9</sup> Uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual Paulista – UNESP – de Rio Claro subsidiou a elaboração desse pequeno texto introdutório, não a história da educação física como foi tomado, mas uma reflexão filosófica da/na área. Esse texto foi publicado pela primeira vez também no ano de 1988.

<sup>10</sup> As pequenas citações que passam a compor os parágrafos seguintes são retiradas do referido livro e para elas só indicarei as respectivas páginas.

3. buscando, na seqüência, nesse resgate do passado, “...explicá-la no ensino superior a partir não só da Reforma Universitária consolidada na Lei 5.540/68, como também da hipótese de ter tido tal iniciativa, a intenção de vê-la colaborar [...] com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação do Movimento Estudantil” (p. 32).

Sendo seu objetivo caracterizar os fundamentos teórico-filosóficos que sustentavam os movimentos que se faziam presentes no interior da educação física brasileira – objetivados como Tendências<sup>11</sup> –, Castellani Filho buscava nesses movimentos “...estabelecer a correlação de forças existentes entre elas [Tendências da educação física], contrapondo aquelas [a da *biologização* e da *psico-pedagogização*] que – agrupadas em um único bloco – detêm a hegemonia daquela outra que, apresentando-se como força emergente, mais se identifica com a proposta de uma prática transformadora na Educação Física no Brasil” (p. 29).

Assim, resgatada a “face oculta” daquilo que, para Castellani Filho, deu identidade à educação física – sua relação com o poder constituído –, as tendências da década de 80 *inventadas*<sup>12</sup> pelo autor seriam decorrentes “...de relações entre os papéis por ela representados ao longo de sua existência e sua configuração presente” (p. 15).

Estudar as tendências em educação física também foi o intuito de Ghiraldelli Júnior.<sup>13</sup> Identificando que até então não existiam “...esforços teóricos no sentido de compor um quadro classificatório capaz de fornecer aos pesquisadores um

---

<sup>11</sup> Por ele denominadas de *biologização* e *psico-pedagogização* da educação física (que compõem o bloco dominante e que ele reconhece como heranças do passado) e uma terceira, não nominada, mas que se apoiaria na (nova) concepção histórico-crítica de filosofia da educação (Castellani Filho, 1998, p. 220).

<sup>12</sup> O termo não é gratuito, porém não comporta sentido depreciativo. Digo inventadas porque objetivar tendências em movimentos sociais é exercício de abstração intelectual, de criação de tipologia(s). Não são instituições “de carteirinha” as quais os agentes sociais se afiliam.

<sup>13</sup> Daqui por diante, as pequenas citações contidas nos parágrafos se referem ao referido livro. Menciono as páginas em que se encontram.

esboço razoável sobre as tendências e correntes norteadoras da Educação Física brasileira” (p. 15), o autor organizou o livro de forma a apresentar sumariamente as características gerais das tendências extraídas da leitura dos periódicos e livros publicados desde as décadas iniciais do século XX, a identificar as filosofias que fundamentam as concepções por ele mapeadas, seguindo-se a recolocação da emergência dessas tendências vinculadas às relações concretas do processo histórico, correlacionando-as com o contexto social em que ganharam maior densidade. Feito isso, Ghiraldelli Júnior põe-se a pensar um outro papel para a educação física que só seria viabilizado com uma nova postura de seus profissionais, isto é, estes se assumindo como intelectuais capazes de forjar e implementar uma educação física crítico-social dos conteúdos quaisquer que fossem os lugares de sua intervenção (escolas, clubes, hospitais, academia, etc.).

Apesar de ambos os textos se ocuparem, em maior ou menor grau, da elaboração de tipologias, da reintrodução da discussão histórica (e, no primeiro caso, também historiográfica) na área, de compartilharem em largas linhas um mesmo referencial teórico (notadamente aquele que não permite desconsiderar análises estruturais e conjunturais na análise da educação física, calcado no materialismo histórico-dialético), de terem tido uma ampla aceitação e circulação no meio acadêmico, de emergirem tendo como pano de fundo a efervescência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, primeira nomenclatura daquela que também se fez conhecer como pedagogia histórico-crítica, têm lá suas diferenças.

Diferem em seus propósitos (Ghiraldelli Júnior não quer reescrever a história da educação física), na maneira de trabalhar com a pesquisa histórica (principalmente no que tange à eleição e manuseio de fontes, ao tipo de análise que a elas imprimem, bem como ao tipo de reflexão que deriva do trabalho propriamente historiográfico), e estabelecem tipologias muito distintas. A de Castellani Filho buscava perceber as tendências manifestas na década de 80, a partir de uma certa herança da história não contada. A de Ghiraldelli Júnior buscava mapeá-las em parte significativa do conhecimento produzido sobre a e na educação física no século XX, abstrair-lhes as filosofias subjacentes,

correlacionar e inseri-las no âmbito das relações sociais, por fim refletindo sobre as condições/indicações para o estabelecimento de uma outra educação física.

Os poucos – mas significativos – anos que nos separam das primeiras edições dessas obras parecem nos mostrar que as aproximações têm sido mais propícias a incorporações no senso comum acadêmico do que as diferenças, o que redundou num enorme empobrecimento das contribuições que esses dois livros, principalmente se considerados no tempo a que pertencem, trouxeram para a auto-reflexão da área. Além disso, essa apropriação mais se estabeleceu no plano da *doxa*,<sup>14</sup> como vemos na crítica a seguir.

Numa comunicação apresentada em 1998,<sup>15</sup> o professor Hugo Lovisolo propôs-se a refletir sobre os problemas pertinentes à “história oficial” e à “história crítica” da educação física, relacionando-os com as possibilidades de atingimento de autonomia do campo. Subentende-se em seu texto por “história crítica” os livros produzidos por Lino Castellani Filho, Paulo Ghiraldelli Júnior e “repetidores” (p. 60) e por “história oficial” os produzidos, principalmente, por Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho (p. 61). Interessa-nos, em especial, dialogar com a sua crítica à “história crítica”.<sup>16</sup>

Há vários pontos em que Lovisolo e eu concordamos, entre outros, que a (história da) educação física é um campo sem autonomia suficiente, que tanto a “história crítica” como a história oficial da área constituem-se numa perspectiva de narrativa moralizante de ações no presente; que é pequeno o lastro documental que fundamenta algumas das reinterpretações do passado. Mas, com certeza, a avaliação que mais nos une – embora colocando-nos em direções contrárias – é a

---

<sup>14</sup> Podem ser citadas como exemplos as tentativas de reflexão de Pedroso (1994), Pilatti (1995) e Gruppi (1996). Embora o reducionismo da reflexão embasando textos seja uma indicação de como a *doxa* se disseminou, no discurso falado, em diferentes fóruns de debate, ela foi muito mais flagrante apesar de pouco registrada.

<sup>15</sup> As pequenas citações que passam a compor os parágrafos são do referido artigo. Indico as páginas.

<sup>16</sup> O debate na íntegra que realizo com este texto de Lovisolo pode ser encontrado em Paiva (2000a).

de que pela relevância e repercussão dos trabalhos de Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior no campo, estes merecem ainda ser discutidos com atenção.

Quando repasso amiúde a análise de Lovisolo, pensando a autonomia do campo com um olhar bourdieusiano, forjam-se algumas incongruências que permitem tensionar algumas de suas colocações. Sobre elas me debruço a seguir, explicitando, desde já, o ponto a partir do qual faço minhas ponderações.

Considero o campo do conhecimento acadêmico um espaço social de enfrentamentos, de tensões; em outras palavras, um campo de lutas. Lutas que expressam, justamente, entre outras coisas, a validação dos critérios de legitimidade e autoridade daqueles que nele produzem. Por autonomia – como ele –, o usufruto desses critérios “próprios” à lógica do campo, que não se confundem ou deixam-se “dominar” e “contaminar” com a lógica de outros campos. Fazendo minhas as palavras de Bourdieu (1998), distingo e reconheço, citando um exemplo, que a lógica própria à vida intelectual é a da argumentação e refutação e a da política, a da denúncia, da difamação, da sloganização e da falsificação do pensamento adversário (Bourdieu, 1998). Entretanto, cabe observar que, quanto mais heterônimo o campo, mais chances de contaminação.

A primeira ponderação diz respeito às suas observações sobre aqueles que escrevem história de dentro ou de fora do campo. Para Lovisolo (1998, p. 56-57), os de dentro, dada a sua condição de pertencimento ao campo, fariam história “...marcada pelo objetivo de procurar nela razões ou justificações para a programática que se defende no plano da intervenção, habitualmente de forma muito direta”. Mas a recíproca também pode ser verdadeira. Fernando de Azevedo (evocado pelo próprio autor como uma das principais figuras da história oficial da educação física) era “de fora” e teve a mesma conduta, inclusive no que tange à história da educação.<sup>17</sup> Além do mais, a colocação da qualidade da produção em termos dos “de dentro” e dos “de fora” “...do campo que se toma por

---

<sup>17</sup> Sobre o assunto, consultar Carvalho (1998).



objeto” (p. 56) levanta suspeitas sobre a (im)possibilidade de reflexão da história da história feita por historiadores, da sociologia da sociologia feita pelos sociólogos, etc.

O problema não está (somente) no campo da educação física. É uma questão de história, especificamente de historiografia. E, se analisado sob a teoria dos campos, considerada a luta pela validação dos critérios de legitimidade e autoridade daqueles que produzem, no campo da história, uma postura do tipo presentismo-pragmatista,<sup>18</sup> parece só ser hoje válida na e como história do campo da história, não mais como epistemologia. O problema que nos diz respeito enfrentar é por que ela foi ou é ou ainda é válida e reconhecida, talvez a mais “recitada”, no campo da (história da) educação física. Certamente, por uma falta de autonomia no campo, mas também, dado a um determinado quadro de posições, predisposições e disposições para reconhecimento de legitimidades e autoridades.

A questão da escrita da história da educação física a partir de critérios exteriores ao campo dos esportes e da atividade corporal (luta de classes, etc.), levantada por Lovisolo, também merece ser problematizada. Como o próprio autor reconhece no início de seu texto, nas narrativas históricas em educação física, já é possível encontrar produções “[munidas] dos arcabouços elaborados pelos de fora, nas áreas de história e ciências sociais [num] estar dentro que pretende, ao mesmo tempo, construir-se desde fora mediante os caminhos da razão objetivante da pesquisa” (p. 55). Quero objetivar nossa conversa em termos da especificidade, da possibilidade de se falar em *história de*. Como bem expressa Lovisolo, existe uma dupla relação necessária às narrativas de dentro (educação física) que se constroem a partir de fora (história e ciências sociais) para que se façam reconhecidas pelos de fora. A mesma dupla relação precisa ser considerada para que nossas pesquisas sejam reconhecidas pelos professores de educação física. Não abrindo mão da qualidade acadêmica, elas devem falar

---

<sup>18</sup> Aqui entendido no sentido proposto por Warde (1990), como tendo a história validade na medida em que é útil e eficaz para justificar o presente e não para explicar e interpretar processos históricos objetivos.

mais a professores de educação física do que a historiadores e cientistas sociais, porque a problematização que origina a pesquisa nessa área (história da educação física) deve emergir da nossa prática.

Evidentemente, não estou me colocando contra as diferentes *histórias de...* nem defendendo que todos os pesquisadores que trabalham na interface “esportes/atividades físicas” e “dinâmicas sociais e culturais” (o binômio é proposto por Lovisolo e não creio que ele atenda às necessidades de explicitação da história da educação física que ele pretendeu analisar) devam se *especializar* em história da educação física. Mas os que querem se especializar nessa área de estudos devem a esses últimos profissionais falar. O corpo tematizado a partir história da educação física não é, necessariamente, o mesmo corpo tematizado a partir da história do corpo, embora, em nenhuma das perspectivas, possam ser negligenciadas as exigências acadêmicas para se fazer “boa história”, o que favorece, no mínimo, o diálogo entre diferentes objetos de pesquisa e respectivas problematizações.

Um outro ponto a se observar é o seguinte: para fazer valer a lógica da argumentação e da refutação, um princípio básico é não distorcer o que está sendo criticado. Aquilo que no dizer popular chama-se não colocar palavras na boca de outrem. Lovisolo apresenta o livro de Paulo Ghiraldelli Júnior como uma caricatura. Mais à frente, ao discutir a forma como o higienismo foi apropriado pela “história crítica” (impossível saber se ele se refere às obras citadas, a outras e/ou aos “recitadores”), diz que essa história não conseguiu entender que “...o higienismo não foi uma etapa, mas um poderoso movimento que com significativa capacidade de transformação e de ressignificação chega em plena forma a nossos dias” (p. 59). A avaliação sobre a ressignificação e permanência desse movimento é pertinente, o que não o é dizer que “história crítica” (refiro-me aos textos de Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior) o viu/vê como etapa, principalmente vencida.<sup>19</sup> Castellani Filho busca demonstrar justamente o contrário: que a

---

<sup>19</sup> A análise de que é “muito difícil pensar a existência de uma corrente médico-higienista no interior da Educação Física” a qual Lovisolo poderia estar dirigindo a sua crítica não é de Castellani Filho, nem mesmo de Ghiraldelli Júnior, mas de Gebara (1992).

tendência à biologização da educação física advém da herança da área médica, via higienismo, eugenismo e tecnicismo.

Gostaria de reportar-me ainda à análise que faz tentando estabelecer relação entre dois eventos que teriam corroborado para a emergência da “história crítica” no final dos anos 80. Os eventos foram o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa universitária no campo da educação física e o surgimento de uma “outra história” que se pretendeu crítica, emancipadora, etc. A relação é assim sugerida:

Por um lado, as pós-graduações demandavam pesquisas originais, novos pontos de vistas e conhecimentos. Por outro, existiam jovens que na procura de seu lugar ao sol estavam dispostos a levantar o martelo da crítica sobre a história que lhes tinha sido ensinada. Mais ainda, quando consideramos que foi uma juventude que cresceu na sombra das lutas dos anos setenta no plano cultural e político e, especialmente, no confronto com as forças do autoritarismo. *Condições tão fortes não teriam marcado de um modo particular a ‘história crítica’, levando a uma tremenda confusão entre desejos e realidade?* (Lovisol, 1998, p. 60-61).

Não endosso essa hipótese, mas se o foi, a confusão entre “desejos e realidade” não foi privilégio da educação física. Lovisol acerta ao aludir à ascendência da pesquisa universitária, à vinculação de professores de educação física a programas de pós-graduação nas ciências humanas e sociais, ao vislumbrar uma possível estratégia de subversão do conhecimento reconhecido como legítimo no campo da educação física. Não se atenta, porém, à questão da historicidade, mais do que na produção acadêmica na educação física, na área de educação.<sup>20</sup> Programa de pós-graduação em educação da PUC-SP, Cortez e Autores Associados Editora(s), Pedagogia histórico-crítica, só para evocar três ícones,<sup>21</sup> teriam participado também confusos “entre desejos e realidade” dessa reordenação? Não creio. Ao contrário, o investimento na construção de determinadas áreas de concentração em programa de pós-graduação, o privilégio de determinada abordagem/referência teórica em pesquisas que se tornaram dissertações, teses, livros!, a disposição para fazer circular essa produção, tudo

---

<sup>20</sup> Luiz Carlos Barreira estudou e verificou as concepções de história e ciência histórica presentes nessa produção. Em cerca de 80% das teses e dissertações por ele analisadas, seus autores optaram pela abordagem dialética de seus objetos de estudo, num esforço “...de superação de uma determinada abordagem dos fenômenos educacionais que busca[va] compreendê-los a partir deles mesmos” (Barreira, 1995, p. 242). Mas, como bem averiguou o autor, esse esforço nem sempre se traduziu em resultados bem-sucedidos.

<sup>21</sup> Sobre o contexto da produção acadêmica na PUC-SP, consultar Ribeiro (1987) e Ferreira Neto (1996).

isso me sugere muita lucidez no emprego de estratégias subversivas no campo acadêmico da educação.

A questão que é preciso destacar, sob o meu ponto de vista, é que a desconsideração e/ou o apagamento da historicidade<sup>22</sup> desses textos faz desaparecer um dado importante no nosso debate. São esses textos – e outros “clássicos” da educação física da década de 80 e seus desdobramentos –, com suas inadequações que só a distância faz aguçar, que impulsionam o campo para a rota da construção de autonomia. É a partir deles que se percebe um movimento de a educação física pensar-se, produzindo uma nova configuração no seu espaço de possíveis. O que está a exigir análise é se esse impulso se manteve/mantém forte (hoje), reconfigurando o campo em relação à construção de sua autonomia.<sup>23</sup>

A proposta de Lovisolo para forjarmos um campo autonomizado de produção do conhecimento sugere que abandonemos a “história crítica” para escrever coisas interessantes e criativas. Este estudo caminha em outra direção a partir dos argumentos já expostos. Prefere retomar trabalhos originais – não só os de Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior – sem idolatria, submetendo-os à crítica historiográfica. Busca compreendê-los na sua historicidade e com nova pesquisa recolocar algumas “velhas” questões em outro patamar de discussão.

Voltemos, então, aos livros de Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior, compreendendo-os na dinâmica da produção de conhecimento em educação na década de 80. Basicamente, o que quero demarcar é que esses trabalhos são forjados num momento em que a área de *História e filosofia da educação* estava em alta,<sup>24</sup> dialogando muito mais com a filosofia, com a sociologia e com a economia do que com as teorias da história. Daí não se estranhar que tenham

---

<sup>22</sup> Esse assunto foi explorado por Della Fonte (2001) estudando a idolatria e a condenação dessa produção dos anos 80.

<sup>23</sup> Alguns pontos dessa reconfiguração foram esboçados por Sautchuk (2002a).

<sup>24</sup> Observações que encetam essa posição podem ser encontradas em Warde (1984 e 1990).

ganhado terreno reflexões que, analisando contextos e estruturas sociais, buscassem elaborar tipologias que identificassem e explicassem determinadas idéias circulantes na forma de tendências. Os livros em apreço, apesar de suas diferenças, não fugiram a esse modelo de análise.

É possível considerar esforços nesse sentido válidos e didáticos. O problema, entretanto, é que, como tipologias que se pretendem quadros de referências muito gerais, a discussão de “tendências”, na educação física, mas também na educação, vulgarizara-se como a arte de rotular teorias e práticas, apagando qualquer vestígio de análise amíúde de intenções, tensões, contradições, negociações e colaborações. O que se pretendia quadros gerais derivados de reflexão (pode-se questionar a qualidade da reflexão) que ajudassem a visualizar a macroanálise para entender movimentos, tendências sociais, foi ressignificado como tarjas para classificar pessoas e situações, empobrecendo e distorcendo colocações e esforços de síntese. Identificações que hoje se apresentam como análises finalistas (tipo: “Fulano é crítico-reprodutivista” ou “essa é uma aula – da tendência – militarista”) devem tornar-se o início do processo de reflexão.

Não é possível eximir a própria historiografia de deixar “brechas” que fertilizavam esse tipo de apropriação. Se tomarmos como base a avaliação de Barreira (1995) sobre as escritas recentes em história da educação brasileira,<sup>25</sup> veremos como essa produção, apesar de intenções e esforços, na sua ampla maioria, “endureceu” a dialeticidade da história, uma vez que, ao proceder à associação mecânica entre função da educação e modo de produção, incorreu em visões determinista, estruturalista e/ou economicista do movimento objetivo da história que redundaram em explicações estruturais e/ou funcionais da educação.

---

<sup>25</sup> É preciso alertar que esse autor não empreendeu análises sobre a dissertação de Castellani Filho ou sobre esse livro de Ghiraldelli Júnior (analisa, sim, sua dissertação de Mestrado que versa sobre a recuperação e análise das raízes da concepção dialética da filosofia da educação). Porém, é preciso não ignorar que tanto Ghiraldelli Júnior quanto Castellani Filho respiraram intensamente, à época, os ares acadêmicos nos quais foram produzidas as teses e dissertações analisadas por Barreira.

Uma outra questão que também marca o período, de certa forma, herança de uma dada concepção de intelectual militante, é que a pesquisa em (história da) educação (e, por que não, em educação física), após revisitar o passado examinando idéias e contextos, deveria culminar fazendo uma análise conjuntural do presente, fundamentando e propondo uma (nova) prática. Também aqui, ambos os livros apresentam essa característica.

Por fim, retomando o que mais interessa aos propósitos da reflexão desenvolvida neste tópico, analisemos a pretensão de Castellani Filho de reescrita da história.<sup>26</sup>

Já expressou Pedro Ângelo Pagni (1995, p. 159) que

...Lino Castellani Filho não só se propõe a contar uma outra História, diferente daquela contada por Inezil Penna Marinho, mas a conta de fato. Mas essa História não pode ser entendida como a história (tal como sugere o título do livro), como uma História verdadeira, é apenas *uma* das interpretações do processo de constituição da Educação Física no Brasil.

Em suas notas avaliativas, as críticas de Pagni<sup>27</sup> dirigem-se àquilo que denominamos de pragmatismo-presentista, nos seus termos, recorrendo à história como possibilidade de legitimar uma posição no presente, perspectivando a instalação do “novo” (neste caso, uma educação física vinculada à pedagogia histórico-crítica). Apesar dos esforços que buscam dar objetividade à reconstituição do passado, Pagni avalia que as fontes utilizadas pelo autor são insuficientes “...para dar conta de tão longo período e de sustentar sua hipótese sobre as tendências da Educação Física no Brasil” (p. 159). Além disso, continua, a narrativa de Castellani Filho acaba por sugerir uma continuidade de tendências na história. Carecendo daquilo que chamamos de lastro documental e de monografias que analisassem períodos específicos, seu estudo de Castellani Filho acabava por preencher “...essa ausência de fatos com deduções ou interpretações já existentes – nem sempre compatível” (p. 159). De maneira muito

---

<sup>26</sup> Encerro aqui o diálogo com o livro de Paulo Ghiraldelli Júnior, já que o autor tem clareza de que aquela sua produção “...não é, de forma alguma, um texto de ‘história da Educação Física’” (Ghiraldelli Júnior, 1988, p. 35), muito embora tenha sido utilizado fartamente como tal.

<sup>27</sup> As citações que compõem esse parágrafo, cujas páginas aparecem referenciadas, foram extraídas de Pagni (1995).

cautelosa, Pagni aponta, ainda, para possíveis problemas ligados a uma periodização exterior ao objeto e ao que é chamado, numa classificação apresentada por Ademir Gebara, como sendo este um trabalho em história da educação física que se define (restringe) como sendo ela um “...aspecto do saber pedagógico” (p.159).<sup>28</sup>

A essas notas, gostaria de somar uma outra observação, partindo da idéia de que um modelo narrativo é também uma escolha de um modo de conhecimento (Revel, 1998a). A construção narrativa de Castellani Filho quase torna a educação física “vítima” das relações sociais. A percepção/concepção de desempenho de “...diversos papéis que, embora com significados próprios, corroboram para definir-lhe uma considerável coerência [...] na peça encenada” (Castellani Filho, 1988, p. 31); a consideração de que ela “respondeu” a determinadas necessidades estruturais e conjunturais em diferentes momentos históricos; a idéia de que seu passado poderia/deveria ser “resgatado” e, por meio de sua dimensão histórica, nela objetivar encontrar a identidade da educação física, uma identidade perdida/esquecida nos cafos do tempo, mas que precisava ser evidenciada e superada, porque não mais atendia às necessidades hodiernas; todas essas representações parecem-me sugestivas de alguma passividade e, também, adequação, como se não houvesse espaço para uma movimentação própria da área.

A já citada tese de Barreira (1995, p. 6) mostra a fragilidade da idéia de que “a concepção (visão ou noção) que o historiador tem da história [...] pode ser derivada (ou buscada) da (ou na) maneira como ele faz ciência (da história), do seu saber fazer”, ou seja, o produto – aqui entendido como as explicações históricas apresentadas/construídas para os fenômenos que investiga – nem sempre espelha sua concepção. Barreira mostra como, mesmo partindo de uma

---

<sup>28</sup> Particularmente, tenho restrições a essa última crítica. Neste texto tangenciarei algumas notas sobre os processos de *escolarização* e *despedagogização* da educação física, apontados por Gebara (1992) e Bracht (1996). Com base na idéia de *desescolarização* elaborada por Vicent et al. (2000) tenho procurado pensar a necessidade de *repedagogização* da educação física a partir dos processos de *desescolarização*, sendo esta a possível marca identitária que possa dar unidade ao campo hoje (Paiva, 2003).

concepção dialética da história, pode-se chegar a explicações estruturais ou funcionais (o que particularmente me sugere a análise histórica de Castellani Filho). Os principais problemas advêm do tratamento metodológico dispensado às fontes e à contextualização no processo de construção do conhecimento histórico.

Castellani Filho interroga sobre os papéis desempenhados pela educação física, papéis esses que respondem a necessidades sociais específicas que emergem em momentos importantes da história política brasileira. Guiando-se por uma periodização externa que cobre do Império à década de 80 do século XX, seu estudo vai saltando, ora para frente, ora para trás, enfatizando as “respostas” da educação física a momentos políticos marcantes: quando interessou às elites que ela fosse “higienista”, propondo condutas “estereotipadas” para homens e mulheres, ela foi; quando precisou entrar na “linha dura” para eugenzar a raça, disponibilizando homens fortes e adestrados para a guerra e para o trabalho, ela entrou; quando foi chamada a corporificar a idéia do “vestir a camisa do Brasil”, lá foi ela, impregnada de tecnicismo, desempenhar o seu papel...<sup>29</sup>

Os papéis desempenhados pela educação física decorrem, na explicação histórica apresentada pelo autor, da identificação de funções (políticas e sociais). As fontes eleitas são publicações – periódicos e manuais –, legislação, depoimentos e fontes secundárias, mas reveladora é a maneira como são manuseadas, porque as próprias fontes utilizadas encetaram possibilidades de interpretação diferenciadas daquela escrita por Castellani Filho. Refiro-me aqui aos depoimentos transcritos no corpo do texto que nem sempre referendam as análises do autor que preferiu “...reproduzi-las sem chamarmos para nós a incumbência de darmos às suas falas a interpretação devida, creditando tal tarefa aos leitores” (Castellani Filho, 1988, p. 129).

Essa “dissonância” entre fontes e interpretação sugere a necessidade de reexame e aprofundamento de discussão. Além disso, pode-se tensionar o modo como

---

<sup>29</sup> Evidentemente, o texto analisado é bem mais rico em informações e conexões explicativas do que o sintetizado aqui.



Castellani Filho leu, argüiu e interpretou a legislação, nela reconhecendo de forma unívoca uma educação física a serviço dos interesses da classe dominante. Nesse caso, não é vislumbrado captar formas diferenciadas de apropriação do texto legal, confrontá-lo na relação da legislação com a tradição e os costumes e encarar tanto o texto legal como as formas de apropriação como criadores de condição de possibilidades (Faria Filho, 1998a). Já os manuais e periódicos não parecem ter sido exaustivamente analisados sendo inúmeras vezes chamados a ilustrar/enriquecer/ratificar a interpretação do autor. Enfim, o exercício de problematizar as fontes não foi uma questão que se colocou para Castellani Filho naquela pesquisa. Elas são tomadas como dados absolutos, não como construção/produção, tanto por parte de seus autores como dos pesquisadores que a forjam como objeto.

Dessa discussão é possível pontuar as duas principais questões que me inquietaram a partir da releitura (crítica) do livro de Castellani Filho: uma é de caráter historiográfico; a outra, de caráter histórico.

A primeira diz respeito a possibilidade de indagar pelos movimentos internos da educação física na constituição de sua própria identidade. Ou, valendo-me de seus termos, considerar se, além de “personagem”, não poderia ela ser também “co-autora da peça encenada”. Não se trata de tirar a educação física das relações sociais, mas perspectivar-lhe voz ativa nas suas intenções, contradições, tensões, colaborações e negociações. Trata-se de buscar na construção de sua especificidade o seu fazer-se. Fazer-se que não negligencia relações sociais, mas que não se submete a explicações genéricas das relações socioeconômicas e ideológicas que regem a sociedade.

A segunda questão coloca em xeque uma tese esboçada pelo autor e que se tornou senso-comum apregoadíssimo: que o legado médico-higienista, herdado do Brasil, do século XIX, teria produzido (um)a *biologização* da educação física. Segundo ele, a tendência à *biologização* da educação física pode ser caracterizada no processo de redução do estudo “do Homem em Movimento

apenas a seu aspecto biológico [...]. Tal ‘reducionismo biológico’ configura-se [hoje] na ênfase [...] às questões afetas à performance desportiva, à correspondente na Educação Física, à ordem de produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade [capitalista]. [A tendência à biologização] reflete [...] a presença sempre marcante da categoria médica na Educação Física em nosso país. Percebe saúde somente nos seus aspectos biofisiológicos...” (Castellani Filho, 1988, p. 218). A *presença sempre marcante* dos médicos na área, dar-se-ia, desde o século XIX, quando a educação física “foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país...” (Castellani Filho, 1988, p. 39). Médicos (e militares) teriam investido, com sua produção acadêmica, no entendimento que associava educação física à *educação do físico* e a um determinado tipo de *saúde corporal* visando a criação do “*corpo saudável, robusto e harmonioso* organicamente [...] em oposição ao *corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo colonial...” (Castellani Filho, 1988, p. 43).

Esses fragmentos sugerem a associação de que os médicos, desde o século XIX, teriam deflagrado um processo de *biologização* da educação física, primeiro via um higienismo que desemboca fatalmente na perspectiva eugênica; depois, já no século XX, sob a égide dos avanços da fisiologia, na temática do condicionamento físico e da performance desportiva, sempre operando com um conceito restrito de saúde – biológica. Considerando as críticas já apontada, pareceu-me relevante revisitar essa formulação.

Dando continuidade a estratégica metodológica da tese de retomar trabalhos originais a partir de uma leitura problematizadora, procurei, então, pesquisas que não (mais) enfocassem o estudo da história da educação física a partir da perspectiva sociofilosófica das Tendências. Dos artigos encontrados, chamou-me especial atenção, naquele momento, o texto de Marcus Vinícius Marques Ferraz

(1999)<sup>30</sup> que articula uma reflexão sobre a possibilidade de pensar a educação física a partir da teoria dos campos.

Em síntese, o roteiro argumentativo de Ferraz é o seguinte: transitando entre o século XIX e a década de 1930 e apoiado em literatura corrente, identifica os principais fatores socioculturais que contribuíram para a gênese de um campo científico na educação física, considerando “...o marco inicial desta gênese a institucionalização do campo acadêmico-universitário para formação de profissionais civis em educação física” (p. 1226) – leia-se aqui a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em 1939. Os fatores socioculturais que desembocaram na institucionalização da educação física em curso de nível superior foram, segundo ele:

1. a preocupação dos militares com a questão da eugenia da raça e com a construção do projeto nacionalista e sua tradição em ginástica que emprestava à educação física a lógica e a ideologia eugênica;
2. a consideração, desde o século XIX, pelos médicos, da educação física como um veículo da higiene social, tendo sido eles, inclusive, os primeiros autores das produções acadêmicas sobre a educação física calcadas no higienismo;
3. a modernização e urbanização da sociedade, com o Estado Novo imprimindo modificações nas relações culturais e de comportamento geral, arcando, inclusive, com o êxodo rural;
4. a repugnância da população pela educação física nas escolas dado o seu caráter de exercitação física;
5. a defesa de educadores em prol da educação física escolar, calcada nas idéias higienistas, mas que questionava a exclusividade militar na preparação de profissionais e na determinação de conteúdos;
6. a necessidade de legitimação de uma prática já existente nas escolas sob a responsabilidade de profissionais não habilitados;
7. a contemplação, pela medicina, de capital específico que acenava como caminho promissor para a legitimação de práticas científicas no campo;

---

<sup>30</sup> As páginas referenciadas nas citações subsequentes pertencem a esse texto de Ferraz.

8. a demanda “interna” de professores de educação física (civis e militares) que perspectivavam, com a institucionalização acadêmica do campo, maiores ganhos financeiros e prestígio social.

Dadas essas condições, e considerando o respaldo médico um fator preponderante, o autor indaga pelo interesse dos médicos em adotar a educação física na universidade “...e na instituição de um corpo de conhecimentos, numa área ainda em formação e tão desprovida de prestígio social” (p. 1228). E responde afirmando que, além do discurso higienista já ter vasta produção no tangente à educação física e esses argumentos já embasarem parte do discurso de professores, haveria um interesse particular dos médicos em participar da construção e demarcação desse novo campo – ora por ele chamado de campo científico da educação física ora, de campo acadêmico-universitário – dada a potencialidade de aumento de influência no campo científico, porque estariam autorizados e legitimados como representantes a definir “...mais do que [...] objetos de estudo e conteúdos para a educação física [a impor-lhe] sua concepção de ciência” (p. 1228). Além disso, considerando o campo científico da medicina um campo autônomo e mais competitivo, a possibilidade de gerar e gerir um novo campo acenava como caminho alternativo na obtenção de lucros materiais e simbólicos. Conclui que

A constituição do campo de conhecimento da educação física é marcada pela hegemonia médica no que se refere ao corpo de conhecimentos e, administrativamente, pelos militares. Tal contexto acabou por impor uma concepção filosófica de ciência positivista, de abordagem empírico analítica, que sedimentou o campo na área biomédica (Ferraz, 1999, p. 1229).

Enfocando as lutas para obtenção de monopólio de autoridade científica no campo pelos próprios professores de educação física, Ferraz esboça que a consolidação do campo de conhecimento se efetivou a partir de uma demanda criada pelas práticas esportivas que, na década 60, erigiram o esporte como relevante fenômeno cultural e o colocaram como objeto de estudo e de ensino central no campo da educação física. Visto pelo Governo Militar como um “...setor estratégico para buscar uma correspondência do desenvolvimento econômico [...] [com] um desenvolvimento de um setor social” (p. 1229), o esporte recebeu vários

estímulos: massificação da prática esportiva via iniciação desportiva, jogos escolares, detecção de talentos, projetos como o Esporte para Todos (EPT). Além disso, já na década de 70, no campo acadêmico, observa-se a criação de laboratórios de aptidão física e de cursos de pós-graduação. Ferraz não menciona, mas gostaria de lembrar, também, a fundação de uma importante entidade científica, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Na avaliação de Ferraz, essas iniciativas encetavam “...a melhoria de distribuição de capital científico e a ampliação de acesso ao campo [que] criaram as possibilidades para iniciar uma luta pela autoridade científica com os médicos no interior do campo científico [da educação física]” (p. 1229). Luta que, inicialmente, teria girado em torno de cargos e posições, sem questionar a concepção de ciência. Reconhece aqui uma permanência sendo, em última instância, o conhecimento biológico (primeiro via higienismo, depois via fisiologia do esforço e “adjacências”) aquele que goza de legitimidade científica no campo – complete-se: para legitimar a prática pedagógica. O tensionamento em relação à concepção de ciência só se configura na década de 80, quando há um clamor por maior participação das ciências humanas e sociais, traduzido, dentre outros indicadores, na reformulação curricular para formação profissional.

Em que pesem algumas imprecisões,<sup>31</sup> esse texto é importante por rascunhar elementos a serem explorados na possibilidade de se pensar a educação física a partir da teoria dos campos. Mas, nesta pesquisa coube-lhe um papel fundamental, qual seja, por ter tornado evidente – em sua escrita mais do que em sua crítica – “confusões” que vêm sendo repetidas na historiografia da área. Chamou minha atenção que, em alternância ao “velho” senso comum<sup>32</sup> das Tendências em história da educação física, esboça-se um novo senso comum sobre o qual é preciso deter o olhar.

---

<sup>31</sup> Acomete-se de anacronismos por sobrevoar a história do Brasil e da educação física, carece de base documental e, do ponto de vista do referencial teórico que o inspira, opera de forma muito imprecisa com idéias e conceitos-chave (gênese, autonomia, demarcação do que está em jogo e configura o campo, efeitos de campo, etc.).

<sup>32</sup> O senso comum não é necessariamente pejorativo ou desqualificado. O que se coloca como problema é que ele cristaliza fenômenos, tornando-os “coisas dadas”, o que por vezes inibe a perspicácia para interrogá-las.

## 2.2 RELENDO HISTÓRIAS; CUNHANDO INTERLOCUÇÕES

A produção acadêmica em história da educação física no Brasil cresceu, nos últimos quinze anos, quantitativa e qualitativamente, a primeira mais que a segunda. Em muitos trabalhos na área de história da educação física – e, mais comumente, fora dela – a principal referência ainda são os textos de Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior, em que pesem, como vimos, as críticas dirigidas a esses estudos.

Mas, se já é possível reconhecer o lugar comum que se produziu com a *história das tendências em educação física*, vem escapando aos pesquisadores a construção de novo senso comum que tem provocado um silêncio dispersor. Pagni (1995) e Melo (1996a) – e também eu (Paiva, 1999) – já examinaram os problemas de nossa historiografia e, partindo daquelas colocações, quis identificar alguns argumentos e representações que permeiam e explicam (ou ainda explicam) a nossa história e pensar com e sobre eles.

Para identificar um possível novo senso comum, reli atentamente o que consegui levantar – que estava publicado em e sobre história da educação física até o ano de 2000. Nessa revisita às coletâneas do *Encontro de História...*, à coleção *Pesquisa histórica em educação física*, aos *Anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte*, a artigos publicados em periódicos e livros, a livros e principais teses e dissertações em história da educação física, percebi, no seu conjunto, um efeito de eco... Havia idéias que se repetiam, com maior ou menor rigor. Num segundo momento, centrei meu olhar em cerca de cem textos em que essas representações se faziam mais fortemente presentes. Fichei-os todos. Esse fichamento permitiu-me sistematizar representações que mostravam esse novo senso comum. São elas:

1. as dificuldades de definir educação física e história da educação física advêm da sua polissemia;

2. a década de 30 do século XX é crucial na institucionalização da educação física no Brasil;
3. a educação física é influenciada pelas instituições médicas, militares e pedagógicas;
4. o esporte, na virada do século XIX para o XX, é um dos símbolos da modernidade;
5. os médicos higienistas é que imprimem à educação física um caráter científico, legitimador de sua aceitação;
6. a parte prescritiva coube aos médicos, ao passo que instrutores e professores "aplicaram" (ou deveriam aplicar) essa prescrição;
7. os militares não pensaram teoricamente a educação física, cabendo a eles a parte "administrativa" ou gerencial da área;
8. os anos 70 e 80 caracterizam novo encaminhamento para a área com a implementação da pós-graduação e/ou com "a crise" da educação física.

Além delas, observei os indícios de confusas relações entre educação física e ciência, oscilando entre o cientificismo e a cientificidade.

Não se trata, aqui, de julgar se esses argumentos são aceitáveis ou refutáveis. Ênfase que são formulações correntes e recorrentes. Tantas vezes repetidos, tornaram-se idéias que explicam (e não mais idéias sobre as quais é preciso pensar). O fichamento também permitiu identificar que havia autores que se debruçaram amiúde sobre o estudo de determinadas questões. Dialoguei, então, com esses autores que me pareceram nucleares na elaboração dessas idéias.

É preciso dizer que não são eles, necessária e mecanicamente, que produzem esse novo senso comum. Seus textos esboçam hipóteses de trabalho a serem averiguadas, reconhecem e registram inquietações, ainda que não se ocupem delas, fazem sínteses provisórias não anunciadas, enfim, são textos datados que colocam questões pensadas e a pensar. Esses textos circulam já que aparecem referenciados em outros trabalhos. Mas, nessa circulação, vão sendo apropriados de diferentes maneiras, inclusive aquela que faz apagar a marca de seu tempo.

Ao problematizar as idéias e argumentos que identifiquei como originais – no duplo sentido –, encontrei espaço e apoio para *objectualizar* a educação física como campo. Buscando um diálogo que sistematiza procurando avançar, passo a expor o que esses autores pensam e sugerem como interpretação possível de nossa história e as idéias-força que deles capturo, equaciono e procuro recolocar.

O exercício de pensar a gênese da educação física, no Brasil, está presente num texto de Ademir Gebara, publicado em 1992. Tendo como eixo articulador as definições de educação física e seu objeto, o autor percorre a produção da área revisitando dois momentos de sua história: a segunda metade do século XIX e a década de 80 do século XX.

Dos temas elencados por Gebara, emergentes de sua argumentação, interessa-me destacar aquele que se refere à constituição da área de conhecimento da educação física. Sobre essa questão, avalia que, pelo demonstrado em seu texto, a educação física tem

...um objeto historicamente, ou em constituição, ou, o que é mais provável, dotado de plasticidade, o qual, por estar colado a práticas sociais, culturais, afetivas e ambientais, conforma-se de acordo com as inúmeras possibilidades combinatórias desses elementos. Nesse sentido, a chamada crise da Educação Física não pode ser pensada apenas com as premissas dialéticas, da superação de estados qualitativamente distintos, mas deve ser pensada também como um estado permanente, portanto, intrínseco ao objeto (área de estudo).

As evidências apresentadas [...] permitem argumentar que, durante um século, a constituição da área de estudo [...] tem sido marcada pelo acréscimo de técnicas especializadas, profissionalizantes, e mesmo do universo de pesquisa. Não existe [...] um processo linear de constituição da área [...] [sendo] muito difícil pensar a existência de uma corrente médico-higienista no interior da Educação Física, tanto quanto é difícil pensar em qualquer outra corrente, na medida em que a continuidade e a linearidade não parecem ter sido os elementos estruturais na constituição desta área de estudos<sup>33</sup> (Gebara, 1992, p. 27-28).

A conclusão a que chega esse autor é que a constituição dessa área de conhecimento é recente, marcada, principalmente, pela efetivação dos cursos de

---

<sup>33</sup> A argumentação de Gebara (1992) parece contraditória já que, na sua avaliação, o que teria havido na constituição do objeto seria “acréscimos”. A literatura corrente no Brasil enceta justamente para o contrário na discussão da identidade da área. Essa análise também pode ser encontrada em autores portugueses, como Crespo (1990 e 1992) e Hasse (1999).



pós-graduação.<sup>34</sup> Porém, para mais à frente pensar a viabilidade da constituição da educação física como campo social de lutas, é oportuno acompanhar as “evidências apresentadas” por Gebara, entendendo que talvez seja possível interrogá-las em outro sentido.<sup>35</sup>

O autor identifica basicamente três posturas na produção de conhecimento para a área no século XIX. A primeira delas encontra-se em *theses* defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e evidencia a preocupação dos médicos em considerar a educação física um ramo da ciência médica “responsável” por dar direção à parte física da educação. Essa direção oscila, ainda segundo Gebara, de cuidados pré-natais, pós-parto e puericultura a uma possível compreensão “...de um objeto de estudo situado na interface do saber médico e do saber pedagógico” (p. 17).

A segunda postura também é encontrada entre os médicos e diz respeito àquela que, “...sem qualquer preocupação conceitual, coloca no mesmo universo teórico a instrução física e a Educação Física” (p. 18), caracterizando um “...primeiro tratamento militarista dado às questões incorporadas pela denominação Educação Física” (p. 18), já que se tratava de, pela ginástica, docilizar soldados e concidadãos.<sup>36</sup>

Uma terceira postura é aquela que pensava a ginástica escolar ainda a partir do conhecimento médico. Colocava-se a defesa, por parte de mestres de ginástica, de que, como “parte da medicina”, deveria ela ensinar “o modo de conservar e restabelecer a saúde por meio do exercício” (p. 19).

---

<sup>34</sup> Esse argumento parece frágil, na medida em que a produção acadêmica das pós-graduações da USP, UFRJ, UFSM pouco ajudaram a educação física a pensar-se (ver Silva, 1990). A questão não parece ser a pós-graduação, mas o desconforto gerado pela “crise” – negada por Gebara – que obrigou a educação física a colocar-se perguntas até então impensadas e impensáveis: sua identidade, autonomia, legitimidade e epistemologia.

<sup>35</sup> As pequenas citações utilizadas nos parágrafos pertencem a esse texto de Gebara, para o qual passo a referenciar somente as páginas.

<sup>36</sup> Nas *theses* médicas produzidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro que analisei não se confirma a caracterização dessa segunda postura.

O autor reconhece que, na virada do século XIX para o século XX, a educação física sofre novo impacto na definição do seu conteúdo como área de conhecimento, com a introdução no Brasil de diferentes esportes. Já em torno da década de 20, aponta outro “...grande momento da Educação Física brasileira [...], com aquilo que talvez ainda imprecisamente denominaríamos de escolarização” (p. 21). Gebara (1992, p. 21-2) assim se refere a ela:

A escolarização da Educação Física no Brasil significou tanto a explicitação de um projeto educacional quanto a elaboração de um conjunto de leis voltadas para a implementação da prática obrigatória da Educação Física nas escolas brasileiras. Com referência ao projeto educacional moldado pelos textos de Fernando de Azevedo, sua configuração tornar-se-ia mais clara durante os anos 30, quando a Educação Física foi chamada como processo auxiliar na construção da nacionalidade. Por outro lado, no nível da legislação, marcado permanentemente pela obrigatoriedade, fica clara a existência de um projeto legislativo precedente ao projeto pedagógico, interferindo no próprio conteúdo da disciplina, isolando-a do contexto das outras disciplinas que compuseram os currículos escolares.<sup>37</sup>

Para Gebara, esse processo de escolarização configura a educação física no Brasil até a década de 60, momento em que novos fatores apontam “...um novo patamar no desenvolvimento histórico da Educação Física. Dentre [eles] podemos citar o [Esporte para Todos] e a consolidação da Educação Física no 3º grau, especialmente com a configuração de um sistema de pós-graduação” (p. 22).

Então, na perspectiva desse autor, a constituição da educação física no Brasil ocorre a partir do saber médico, *complementado* (a expressão é de Gebara) por instituições como Exército/Marinha e a escola, que se valiam da atividade física para educar. Considera que o esporte moderno, desde a virada para o século XX, rearranja os saberes constitutivos da educação física e que a escolarização é um elemento relevante na configuração da área. Por fim, observa que a pós-

---

<sup>37</sup>Essas afirmações e articulações levaram meu raciocínio exatamente no sentido oposto que o autor quis argumentar. Perguntei, por exemplo: quando a educação física figurava na legislação, ela não estava articulada a um projeto pedagógico? Qual era esse projeto? Era incipiente? Ainda não se explicitava a necessidade de um projeto de educação nacional? Aliás, quanto à idéia de nação, quando e como vai tomar vulto? Só em 30 a educação física é chamada para “auxiliar”? Em vez de “auxílio”, ela não pode ser pensada como estratégia?

graduação, potencialmente geradora de maior reflexão, pode ser um indício de atingimento de novo patamar no desenvolvimento da educação física no Brasil.

Esse texto de Gebara inspirou o “roteiro” que estabeleci para ir colher mais elementos, buscando identificar na historiografia o que estava colocado de mais significativo para a problematização do engendramento do campo a partir das discussões sobre higienismo e educação física, militares e educação física, esporte e educação física, educação e educação física e “educação física” e (teoria da) educação física.

### 2.2.1 O diálogo com o higienismo

Sem dúvida, a pesquisa que maior repercussão e circulação teve até o momento estudando as relações entre higienismo e educação física foi a da professora Carmen Lúcia Soares.<sup>38</sup> Entendendo a educação física como disciplina – sentido amplo – necessária à construção de um novo homem que se enquadrasse à nova ordem política, econômica e social que se instalava no século XIX, busca a autora demonstrar como ela se torna a manifestação física desse novo ordenamento, já que encarna e expressa a preocupação com a disciplina e o controle do gesto.<sup>39</sup>

Soares focaliza o conhecimento sobre o corpo produzido pelos médicos higienistas como uma das formas de dominação social que foi encampada pelo Estado buscando controlar as grandes massas urbanas. Nele a educação física era tida como o conjunto de cuidados corporais e higiênicos que ajudavam a prevenir doenças e a manter a saúde. A prática de exercícios físicos não era a educação física; mas, apenas, uma entre outras medidas higiênicas que a integravam. O controle do Estado se expressava na ideologização burguesa das políticas médicas e no processo de escolarização que se instalava. Buscava-se a construção de novas subjetividades.

---

<sup>38</sup> Intitulada *O pensamento médico-higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930*, sua dissertação de Mestrado foi defendida na PUC-SP, em 1990. Posteriormente, foi publicada, com algumas modificações, pela Editora Autores Associados (Soares, 1994).

No caso do Brasil, não escapa à autora que as questões pertinentes à saúde, à higiene e ao corpo dos indivíduos estivessem em pauta para a elite dirigente desde os tempos coloniais. Sua análise ressalta que foi no Império e na República que ganharam força como moralidade sanitária. Primeiro, as políticas públicas, via práticas higienistas, intervieram na família, depois, na escola; forjava-se uma pedagogia higiênica.

Soares, apoiando-se nas reflexões de Jurandir Costa Freire, mostra-nos que essa pedagogia pregava a incapacidade de as famílias criarem seus filhos, porquanto eles deveriam ir ternamente à escola. Essa pedagogia visou a produzir o típico indivíduo urbano de nossos dias, que tem no corpo uma obsessão,

...moral e sentimentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente, politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do estado brasileiro. (Freire, apud Soares, 1994, p. 92)

Parte desse perfil teria sido forjado nas escolas. A educação do povo, nessa perspectiva, é vislumbrada como uma das formas de consolidar o processo civilizatório imposto pelo capital. A chave para a resolução dos problemas da nação seria a eliminação da ignorância do povo.

É sabido que um dos porta-vozes desse projeto de escolarização foi Rui Barbosa e é no estudo de suas idéias que Soares capta que a noção de educação como algo capaz de transformar a sociedade aparece vinculada a outra: a da necessidade de se tornar nosso povo "saudável". Era preciso dar ouvidos à Higiene, era preciso acentuar sua importância na escola. Teorias foram importadas e seletivamente assimiladas pela elite intelectual no Brasil. Quanto à educação física e à ginástica, partes integrantes das propostas de Higiene, estas vão aparecer em leis, reformas e programas educacionais, sendo, já na década de 1920, tema em pauta em diversos eventos. Soares interpreta essa evidência

---

<sup>39</sup> O termo é de Soares, mas é cunhado em trabalho posterior (Soares, 1998b).

como sendo a expressão concreta dos cuidados com o corpo normatizados pelo pensamento médico-higienista.

Gostaria de observar que, dentre as muitas contribuições trazidas por esse estudo, encontra-se o registro de uma importante questão que, para muitos, passa despercebida. Ela nos chama a atenção para a distinção entre dois sentidos para a expressão educação física.<sup>40</sup> Seu trabalho não se ocupa com a elucidação das tensões envolvidas na construção desses sentidos que, embora inicialmente imbricados, vão se particularizando, mas abre espaço para isso. Essa é uma das questões que pretendo retomar.

Enfim, é com esse estudo de Soares que passa a ser corrente<sup>41</sup> na educação física brasileira a idéia de que a gênese da educação física no Brasil está atrelada ao projeto de (re)ordenamento social desencadeado pela implantação do capitalismo que, necessariamente, passava pelas propostas de higienização social – incluída aí sua proposta educacional –, de formação moral e disciplinar que garantisse o controle na esfera individual e coletiva, de regeneração/aperfeiçoamento da raça e de construção/inculcação de um sentimento de identidade nacional, de brasilidade.

Nunca é demais repetir, com ela, que as bandeiras que flamejaram com e a partir do discurso médico-higienista não se dirigiam (somente) “à nossa área” e sim a um projeto político, econômico, social e, por que não, cultural para o Brasil.

---

<sup>40</sup> Soares atenta para uma diferenciação entre educação física (“cuidados corporais e higiênicos considerados pelos médicos como necessários à prevenção das doenças e à manutenção da saúde” – p. 34) e Educação Física (“forma de intervenção na realidade social [que opera] tanto ao nível corporal dos indivíduos isoladamente, quanto ao nível do ‘corpo social’” – p. 41). Essa forma de intervenção é disciplinar – no duplo sentido –, “...voltada ao ‘corpo biológico’ [individual] para, a partir dele, moralizar a sociedade além de ‘melhorar e regenerar’ a raça” (p. 42). É tomada como “educação do físico” (p. 42) e se materializa na instituição escolar como “conteúdo curricular” (p. 60) denominado ginástica. Em estudo subsequente, a autora vai estudar a ginástica de maneira mais alargada, como manifestação da cultura corporal que é ressignificada e sistematizada. O hiato registrado entre a educação física (CLS)/*educação physica* (FP) e Educação Física (CLS)/educação física (FP), bem como a forma como a ginástica é tratada nesse processo, com os meus anos de estudo e diálogo com a autora, foram se tornando um incômodo intelectual. Tomando a grafia de Soares, ia me perguntando como a educação física “virava” Educação Física. Esse incômodo tornou-se uma das motivações e uma das principais inquietações da minha tese.

<sup>41</sup> Embora assim não reconheça as críticas à história “crítica” de Lovisolo (1998).

Entretanto, na historiografia, o que se faz presente é a idéia de que, “a área” dele teria sido vítima ou, na melhor das hipóteses, cúmplice. A compreensão de uma educação física “instrumentalizada” pelo capitalismo, ou conseqüência da modernidade ou do processo civilizador (versões explicativas mais recentes na historiografia) parece deixar escapar a microanálise<sup>42</sup> que possibilita pensar, no detalhe, a construção das condições de possibilidade que permitiram o engendramento do campo, até porque é muito recente a interpretação que levanta voz em sentido contrário.

...se o higienismo cometeu erros e foi usado para defesa de interesses específicos, como muitos autores já demonstraram, nos cabe agora considerá-lo como um movimento que propagou-se na história da Educação Física brasileira, até mesmo consolidando nossa área [...]. A historiografia que tratou da construção desses fatos, cometeu injustiças com estes profissionais do passado com duras críticas [...]. Devemos compreendê-los dentro de sua historicidade [...] [já que] estamos cometendo o erro de olharmos, somente, para as obsessões estéticas de segmentos específicos da sociedade, e perdendo a oportunidade de conhecer um pouco do idealismo de Hollanda Loyola, Fernando de Azevedo e outros, buscando as raízes de nossa área (Góis Júnior, 1998, p. 301).

### 2.2.2 O diálogo com os militares

A idéia de que os militares estiveram a reboque dos médicos,<sup>43</sup> “contribuindo mais administrativamente” do que pensando organicamente para a configuração do campo, merece ser revisitada. As primeiras pistas para repensar essa relação estão nos estudos de Amarílio Ferreira Neto (1999) que defende a tese de que os militares (assim como os médicos) tinham um projeto pedagógico para a sociedade e, para viabilizá-lo, pensaram/trouxeram contribuições para uma teoria da educação física.

Analisando os periódicos *A Defesa Nacional* e a *Revista de Educação Física* e recorrendo à literatura pertinente ao estudo dos militares, esse autor busca pontuar como vai se tecendo esse projeto. O debate gira em torno da perspectiva

---

<sup>42</sup> Pensei muito se essa é a melhor maneira de expressar minha idéia. Fica estranhíssimo para quem se lembra de *A Reprodução* falar em Bourdieu e microanálise. Achei conforto para essa minha conjectura nos textos de Revel (1998b).

<sup>43</sup> Dentre outros, Goellner (1993), Melo (1996b), Arantes (1997), Cunha Júnior (1998), Ferraz (1999).

de modernização do Exército brasileiro, presente como “questão militar” desde a virada do século XIX para o XX. A questão central é a discussão e enfrentamento da adequação de o Exército (co)responsabilizar-se pela educação do povo.

Segundo Ferreira Neto (1999, p. 17), os jovens turcos,<sup>44</sup> por entenderem e aceitarem a função educativa e organizadora do Exército entre todos os cidadãos (leia-se meio militar e civil), mesmo “...recusando-se a assumir a atribuição de ‘educadores do povo’, são impulsionados a concordar com a intervenção dos militares no sistema educacional, desde que [fosse] em nome da profissionalização interna da tropa”.

Para eles, isso significava dizer que se ganharia tempo no processo de modernização institucional a partir de uma função de preparação militar vinculada à escola. Educação física, ginástica e esgrima seriam práticas fomentadoras de uma educação cívica que desde cedo prepararia os meninos dentro do espírito militar. Mas, pela sua importância estratégica, os militares se preocupavam e se perguntavam se

...não [seria] perigoso, não [seria] de efeitos desastrosos o entregar-se a educação physica da infancia a quem não [dispunha] de sufficientes conhecimentos do assumpto? Não se [deveria] ter receio de prejudicar o desenvolvimento infantil com a pratica e dosagem de exercicios violentos ou incompativeis com o organismo em formação da creança? [Bastaria] ter lido algum tratado de Gymnastica e assistido algum curso improvisado para habilitar-se um leigo na educação physica da infancia? [Observava-se que] em varias escolas municipaes a educação physica [estava] entregue a professores de aspecto physico pouco recommendavel para tal mister e não [...] [constava] terem [eles] frequentado cursos praticos perfeitos que lhes ministrassem as habilitações necessarias e indispensaveis; [parecendo então] que, apezar da bôa vontade, de que naturalmente se revestem taes professores, não lhes é possivel supprir a falta de experiencia pessoal, só peculiar aos mestres especialistas que sabemos ainda não existirem entre nós (A Defesa Nacional, 1926, apud Ferreira Netto, 1999, p. 47).<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Os jovens turcos são um grupo oponente à Liga de Defesa Nacional. Essa última defendia a transformação da caserna em educadora do povo (Ferreira Neto, 1999, p. 19).

<sup>45</sup> Notar que o argumento da falta de conhecimento biológico e da falta de habilitação formal camuflam a idéia de que o leigo não tem, necessariamente, formação doutrinária. Fiquei pensando se os jovens desportistas (“práticos”) já não rivalizavam com a formalização necessária ao “mestre”.

Na avaliação de Ferreira Neto, o programa de ações para incremento e implantação da educação física brasileira pensado pelos militares só se concluiu em meados da década de 40. Programa esse que incluiu criação de escolas de formação, preparação de pessoal, implementação da educação física na tropa e na sociedade civil. Além disso, sua interpretação aponta que a criação de uma escola de formação civil<sup>46</sup> não significou “...desmilitarização da área [...] mas exatamente o contrário, a extensão do controle militar no ensino dessa disciplina nas escolas e também em cursos de formação profissional” (Ferreira Neto, 1999, p. 149).

Dessa forma, a discussão da “militarização” da educação física parece trazer algumas luzes para pensarmos a constituição do campo. A primeira delas diz respeito ao entendimento de um projeto político-pedagógico que nos põe a repensar o estereótipo generalizado de que a militarização da educação física se traduz/reduz à figura de sargentos que sabiam bem entonar vozes de comando atuando nas escolas. Esse projeto se constrói tendo como pano de fundo uma educação da paz, que perspectivava o Exército como uma escola de consciência defensiva, de civismo e de paz e não de violência ofensiva (Ferreira Neto, 1999), o que coloca em xeque a idéia de que a “...educação física militarista objetivava a educação para suportar o combate, a luta e a guerra” (Ghiraldelli Júnior, 1988, p. 18). Mais do que a formação do cidadão-soldado, parece estar em jogo a incorporação de toda a formação doutrinária que sustenta o próprio Exército, qual seja, a que “...ser disciplinado é aceitar com convicção e sem reservas a necessidade de uma lei comum, que regule e coordene os esforços de seus quadros” (Ferreira Neto, 1999, p. 22).

Uma outra – e por ora, última questão – diz respeito à periodização e relação com os médicos. Há que se distinguir, para compreender melhor, o que significa o pensamento médico-higienista no século XIX e no século XX – as teorias eugênicas alteram profundamente esse pensar. Há que considerar que existem

---

<sup>46</sup> Referindo-se à Escola Nacional de Educação Física e Desportos (hoje EEFD), criada no Rio de Janeiro junto à Universidade do Brasil (hoje UFRJ), em 1939.



médicos na corporação militar e militares (e médicos) transitando na área educacional.<sup>47</sup> Por fim, há que se reconhecer que a presença e importância da educação física no e para o Exército parece estar presente desde muito antes do seu vínculo com o Estado Novo. Essas breves anotações precisam ser reequacionadas.

### 2.2.3 O diálogo com o esporte

No que tange às relações da educação física com o esporte, vários estudos já apontam a passagem dos oitocentos para os novecentos como um momento crucial de ressignificação do que é ser esportivo. Os estudos de Victor Melo (1998c e 2001), Ricardo Lucena (1999 e 2001) e Gilmar Jesus (1998), entre outros, indicam que, principalmente com a ascensão do remo, se consolida uma nova representação de corporeidade, mais afeita aos ares modernizadores e civilizatórios que sopravam na Capital da República.

Nesse sentido, vemos o esporte – e o campo esportivo – ganhar vida muito antes do que se pensava (o marco tradicionalmente era tido como o pós-II Guerra). Também ele é perspectivado como “...inserido em um projeto maior, em um processo amplo de incorporação e controle da população, necessário devido a rápida urbanização e industrialização crescente” (Melo, 1998c, p. 345). Movimenta a imprensa, a vida de vários segmentos sociais e causa polêmicas quanto às suas contribuições educativas. Cabe anotar que o esporte nesse momento já participa na construção de sentidos no campo da educação física, assim flagrado, pela análise de Lucena (1999, p. 1366):

[Em 1908 já] aparece [...] o termo ‘especialidade’ como alusão ao fazer desportivo. O esporte já aparenta ser uma ação que requer um manejo de uma técnica específica e um conhecimento diferenciado até para os comentaristas...

Já para Melo (1999, p. 149), as instituições esportivas, principalmente as de remo,

---

<sup>47</sup> Um indício encontrado diz respeito a pareceres dados por médicos, militares e professores de ginástica a teses apresentadas no I CONGRESSO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DE MINAS GERAIS, citado por Vago (1999). Ver, especificamente, páginas 66 e 67.

...passam a adotar o discurso do valor da 'educação física' e tal esporte a ser reconhecido como uma das formas mais completas de atividade física [...]. [Além disso], outros esportes [...] [que] já estavam em pleno desenvolvimento [...] claramente reorientaram suas ações se enquadrando nessas dimensões.<sup>48</sup>

Cabe também observar que o esporte já se fazia presente nas escolas muito antes do que se costuma referenciar (Melo, 1998b e Silva, 1998). Entretanto, abordá-lo a partir da discussão dos conteúdos pertinentes às aulas de educação física no século XIX – como fez Melo (1998b) – parece insuficiente. Ainda que a clareza terminológica esteja longe de ser consensual na educação física atualmente, no século XIX, torna-se mais duvidosa, pois não pode ser pensada a partir das representações que delas temos hoje, além do que, dependendo da fonte/instituição, adquire sentidos contrários. Mas o problema não é (só) terminológico, há indícios de que o que estava em curso era a produção da especificidade em torno da própria educação física (Vago, 2002). Essa produção só encontra espaço a partir de uma reordenação de sentidos colocados no plano social e cultural. É o que discutirei no próximo item.

#### 2.2.4 O diálogo com a educação

As indicações de Pedro Pagni (1997)<sup>49</sup> são profícuas para entendermos essa reordenação de sentidos. Ele nos apresenta a atividade física e o esporte como práticas que vão sendo incorporadas como cuidados com o corpo; e a educação física, como um meio de educação geral que corrobora a formação moral e do caráter do homem. Esse autor aponta como circulante a prescrição de exercícios físicos para jovens e crianças desde a segunda metade do século XIX, observada a publicação de manuais pedagógicos e *theses* de medicina. Entretanto, no seu entendimento, os colégios estavam mais preocupados com seu potencial

---

<sup>48</sup> Completa Melo em nota de rodapé: “Para se ter uma idéia, em 1904 já existiam na cidade de São Paulo 72 clubes futebolísticos, 9 de ginástica, 2 de canoagem, 4 de esgrima, 5 de tiro, 1 de corridas, 2 de ciclismo, 8 de atletismo, 3 de lawn-tennis, 4 de baseball, 2 de peteca, 2 de cinquilho, 1 de equitação, 2 de pedestrianismo, 1 de patinação [...]. No Rio de Janeiro, o número de clubes ligados as mais diversas modalidades esportivas também não ficava atrás e era crescente”.

<sup>49</sup> As citações que compõem os parágrafos seguintes pertencem a esse texto. Faço referência às páginas.

disciplinar do que com o higiênico, sendo, por isso, o exercício físico incorporado inclusive em instituições religiosas. Tal tolerância proveria, argumenta, da imposição de novos hábitos e comportamentos exigidos pela vida moderna que aos poucos se instalava com a “civilização”.

A questão é que o conhecimento produzido cientificamente – pelos médicos – “desencanta”

...um dos objetos concebidos como o mais perigoso para a vida moral, o corpo, dissecando-o e formulando técnicas que visavam colocá-lo a serviço da razão humana, e conseqüentemente também da formação da moral do indivíduo (Pagni, 1997, p. 63).

Esse conhecimento incluiu, entre outros, algumas formulações sobre a educação física e a ginástica, “...sobre a sua necessidade na educação das crianças e dos jovens, bem como sobre como essas deveriam ser ministradas às novas gerações” (p. 63). Em última instância, esse conhecimento argumentava que, “...quando adequadamente ministrados e praticados, os exercícios físicos poderiam produzir não somente efeitos físicos e fisiológicos, mas sobretudo efeitos morais importantes para a formação do caráter” (p. 64). Em suma, um conhecimento que servia em muito à educação. Porém, apesar dessas argumentações, ao que tudo indica, a implementação dessas práticas ocorre sem organicidade e não seduz a elite brasileira (sim, nesse momento é a ela que se dirige essa produção),

...pois até o início [do século XX], mesmo entre essa camada da população, a prática da ginástica, das caminhadas e dos banhos não haviam sido adotadas como pretendiam os médicos. Pode-se dizer que o peso de uma organização social baseada no trabalho escravo e de uma tradição cultural heterogênea foi maior do que a influência do discurso e das prescrições médicas. Estes não foram suficientes para alterar significativamente o modo de vida e os comportamentos das camadas sociais mais ricas de nossa população (Pagni, 1997, p. 66).

Esse quadro parece só se alterar já no século XX, quando alguns grupos intelectuais buscam, com entusiasmo, “...a solução para os nossos problemas respaldados no conhecimento científico difundido – entre outros, o saber médico” (p. 68). Gozando então de respaldo de outros segmentos profissionais, médicos e

outros intelectuais se empenham na construção e realização de um projeto de modernização social e cultural para o Brasil. Apesar de um pouco longa, vale a pena acompanhar a avaliação de Pagni (p. 69-70):

O exercício físico, nesse momento, apesar das inúmeras resistências que ainda persistiam, era representado como uma das fontes de saúde, da beleza física e da possibilidade de regenerar nossa constituição racial. Desta vez, porém, reivindicava-se que os exercícios físicos fossem disseminados não apenas para alguns, mas para a maioria da população brasileira. Sem tal abrangência e universalização de sua prática seria impossível efetivar as promessas por ele anunciadas e, muito menos, instaurar um processo de regeneração racial [...] – elemento considerado imprescindível para a formação de uma ‘cultura brasileira’.

O meio proposto para consegui-lo foi a instituição da obrigatoriedade da educação física nas escolas oficiais e particulares. Juntamente com as lutas pela extensão da rede de ensino e da constituição de um sistema nacional de educação, a educação física deveria ser estendida a todos [...]. Esta deveria ser a sua nova responsabilidade, porém, entre as pessoas que apostavam numa constelação de mecanismos de controle social para garantir a regeneração da raça – isto é, a tese da eugenia – poucas eram aquelas que acreditavam que esse processo de ‘transformação étnica’ [...] deveria restringir-se a um fortalecimento físico, a uma robustez e a uma maior resistência às doenças [...]. Além de saberem que a prática do exercício físico isoladamente nada poderia fazer em relação a eugenia, a maioria dos profissionais envolvidos nessa discussão [...] sabia que esta só se daria com uma reforma profunda de nossa cultura e da mentalidade de nossa população [...]. Sabiam que essa transformação pretendida, portanto, dependeria da educação geral da população.

Essa é uma das grandes discussões das décadas de 1930 e 1940, que, entretanto, começa a ser colocada desde o final do século XIX, com o não votado parecer de Rui Barbosa. As questões em jogo eram problemas relacionados com a saúde individual e coletiva e com a formação do caráter e da identidade próprios ao *homem brasileiro*. Se, por um lado, a rígida disciplina ginástica não emplaca nas escolas e fora delas (Moreno, 1998) como a “maior” manifestação da construção dessa “brasilidade”, o esporte vai se apresentando como uma das vias dessa construção. Aparentando ser algo mais espontâneo, vivificante e moderno, o esforço físico e a disciplina nele contidos parecem ser “[...]suplantados] pelos desafios e pelos códigos [de honra] nele inscritos” (Pagni, 1997, p. 71). É ele que parece melhor congrega jovens, adultos, famílias em seu tempo livre, sendo desfrutado não só como prática “física” mas, também, “visual”. Como observam as pesquisas já citadas de Lucena e Melo e ainda este texto de Pagni. Para ele,

A motivação para sua prática não dependia tanto das promessas formuladas por especialistas [leia-se médicos,] depois disseminadas com o intuito de convencer as

pessoas sobre os seus benefícios – tanto que, durante esse período apenas era noticiado como uma novidade e como um fato jornalístico (Pagni, 1997, p. 71).

A grande reordenação parece ter se dado com a pedagogização/escolarização dessas práticas físico-esportivas em termos diferenciados das colocações do tipo prescrição médica.<sup>50</sup> O estudo de Pagni aponta o esboço dessa situação na década de 1910, ganhando maior força na de 1920. Segundo ele, a estratégia inicialmente adotada por médicos que ocupavam postos importantes no Governo e que elaboravam políticas públicas foi a de “...transmitir à população pobre das grandes cidades alguns hábitos higiênicos e cuidados com o corpo de modo impositivo” (p. 73). Sem o sucesso esperado e com forte reação da população, é então repensada a forma de transmissão desses hábitos (não há dúvida sobre a necessidade de transmiti-los), ou seja, a reformulação dessas estratégias sociais. O que se queria era um caminho que diluísse as resistências esboçadas pela população e o que se vislumbrou foi o estabelecimento de procedimentos pedagógicos, pois acreditava-se que boa parte da resistência advinha da ignorância. Tornavam-se imperiosas reformas educacionais que ampliassem o número de escolas e, dentro delas, os mecanismos (que não se restringiram à disciplina de educação física) de difusão e incorporação desse novo *habitus*.

A sugestão de Pagni é que esse processo ganha vida, dentre outras coisas, pelas mãos de Fernando de Azevedo que se (re)apropria das formas pedagógicas que podem assumir a educação física e o esporte, bem observado: dentro e fora da escola. Na sua longa carreira intelectual e política, Fernando de Azevedo não se ocupou só com a educação física, mas para ela chegou ao detalhamento de, numa reflexão bem mais ampla, pensar um programa. Em síntese,

Nesse programa [...] as dores e o sofrimento que o exercício físico pressupunha deveriam ser minimizados por uma série de procedimentos pedagógicos que visavam tornar mais prazerosa a sua prática. Ao mesmo tempo, [propunha] uma prática de esporte que pretendia disciplinar a espontaneidade e o entusiasmo pressuposto nessa atividade através de um controle racional dos movimentos e das emoções, a ser internalizado pelos indivíduos durante um treinamento físico desenvolvido antes de sua prática (Pagni, 1997, p. 75).

---

<sup>50</sup> É preciso pensar se isso pode ser identificado como uma das rupturas fundamentais para o processo de especialização necessário ao campo nos termos em que pensa Bourdieu. Foi a partir dessa observação que construí minha hipótese de estudo e trabalho.

O que Fernando de Azevedo tinha em mente era a formação de “homens de ação”. Homens que teriam a agressividade controlada, o desejo educado, a solidariedade desenvolvida e fossem portadores de um sentimento de identidade nacional, tudo isso forjado pela educação, dentro e fora da escola, dentre outros, por uma educação física e abarcava, doravante, a prática metódica e sistematizada de esportes.<sup>51</sup>

É sabido que as idéias e propostas de Fernando de Azevedo “...pouco influenciaram os programas de educação física e a prática do esporte desenvolvidas nas décadas seguintes, só alcançando parcialmente suas ousadas pretensões” (p. 80). Na avaliação de Pagni, inclusive, ainda que hoje se observe essa mudança de hábitos e comportamentos com relação ao corpo e ao movimentar-se, isso aconteceu

...menos em função dos médicos e dos educadores, ou mesmo dos especialistas formados para trabalhar com tais atividades, e mais em função da transformação do corpo – e de todas as atividades relacionadas a ele – em objeto de consumo, bem como da exploração de sua imagem pelos meios de comunicação como uma promessa de felicidade a ser desfrutada na vida privada individual [...].

Com isso, os exercícios físicos e o esporte perderam [...] boa parte da finalidade educativa, por mais questionável que fossem, prescrita pelos médicos e educadores no período aqui analisado. A formação moral e a formação do caráter foram deixadas de lado em sua prática, restando apenas a relação do indivíduo com seu próprio corpo como um fim em si mesmo. Nessa relação, os indivíduos buscam desesperadamente encontrar [nele] sua identidade pessoal, destituída do mundo do trabalho e das responsabilidades sociais, deslocando para a sua vida privada toda a satisfação não mais desfrutada no mundo público (Pagni, 1997, p. 80-81).

Considerando que essa situação, pela sua própria historicidade, não estava sequer esboçada nas *theses* de medicina e nos manuais pedagógicos apresentados pelos médicos no século XIX, nem na reflexão e nas propostas de Fernando de Azevedo, para Pagni, é o acompanhar e analisar essa história da prescrição das atividades físicas e cuidados com o corpo que pode jogar novas luzes para o enfrentamento das discussões a respeito da educação física e do esporte. Concordando, no que tange às possibilidades de enfrentamento, e não

---

<sup>51</sup> Boa parte dessa representação é endossada nas *theses* médicas analisadas no capítulo 4.

descartando a tenacidade do mercado, quero esboçar uma reflexão que enceta a compreensão dessa pedagogização e escolarização de determinadas exercitações (uso o termo empregado pelos médicos no século XIX) como forte concorrente para o engendramento do campo, porque, “definitivamente”, colocam como sendo da educação (escolar e não escolar) as questões da educação física. Essa me parece uma reordenação importante a ser observada, tanto no que se refere às condições de possibilidade que permitem a configuração de um campo por volta de 1930, como no que tange à autonomia tardia de o campo pensar-se. Uma questão a ser enfrentada é se, como sugere Oliveira (1997), já abrimos mão – no campo e como campo – de sermos intelectuais da cultura, autofagicamente legando à indústria e ao comércio “do corpo” os destinos da educação – não só física.

### **2.2.5 O diálogo com a teoria da educação física**

Valter Bracht (1996 e 1997a e b) é um dos autores que tem proclamado e defendido a urgência e a indispensabilidade de a educação física pensar-se como educação física, colocando em xeque a teorização pertinente a essa prática social. Esse autor também reconhece como pedagógicas as primeiras características de teorização da educação física, fomentadas a partir de conhecimentos colocados nos campos médico e pedagógico e também pela instituição militar. Assim, nos primórdios, a incipiente teorização sobre educação física e ginástica escolar

...era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico; moral-pedagógico), [vendo as práticas corporais] como instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral. Teorizar era fundamentar uma prática pedagógica envolvendo práticas corporais, embora com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico. Outra característica é a de que esta teorização era realizada, necessariamente por intelectuais de outros campos [...] uma vez que o campo acadêmico da ‘EF’ [...] ainda não havia se constituído. Isto passa a se realizar com a formação a nível de terceiro grau de profissionais civis de EF, bem como, da afirmação da EF enquanto curso de formação de professores nas instituições de ensino superior (Bracht, 1996, p. 142).

Para ele,<sup>52</sup> é a formação de professores fortemente marcada pelas idéias de instrução e treinamento (quero sugerir que entendamos essas expressões no sentido de prática de aplicação sem reflexão) que retardou o aparecimento do intelectual da educação física, este entendido como um “...agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica em EF” (p. 142). Ainda acompanhando esse autor, é preciso considerar que

Existem indicadores de que os intelectuais que pensaram a EF brasileira [no período que antecede a década de 60], trouxeram/adquiriram o instrumental para tanto em outros campos, ou seja, o campo da ‘EF’ não disponibilizava os meios para teorizar a sua prática (Bracht, 1996, p. 142).

A partir da década de 1960, o que é identificado é uma “despedagogização” do teorizar em educação física, marcada por tentativas de cientificização, que ora buscavam na performance esportiva, ora na fundação de uma nova ciência a legitimidade para prescrever condutas profissionais. A questão que se colocava era que

A produção acadêmica [voltava-se] para o fenômeno esportivo, [já que era] a importância social e política deste fenômeno que [fazia] parecer legítimo o investimento em ciência neste campo. [...] [Foram] as pesquisas que dele se [ocuparam] que [tiveram] maiores chances de serem reconhecidas no campo e fora dele... (Bracht, 1996, p. 143).

Foi esse contexto que permitiu à educação física firmar-se nas universidades. O discurso cientificista trouxe financiamentos de pesquisa, laboratórios, cursos de pós-graduação. Segundo Bracht, aqui já se esboça um tipo de intelectual que tem formação original em educação física mas almeja também exercer uma prática científica, embora a produção estivesse longe de teorizar sobre a própria área. O campo da educação física ou dessas indefinidas ciências do esporte mantém-se pluridisciplinar, freqüentado por médicos, psicólogos, sociólogos, filósofos, professores de educação física e, se havia teorização de alguma coisa, isso ocorria a partir das disciplinas científicas tradicionais (a fisiologia, a psicologia, etc.). Assim escreve Bracht (1996, p. 144):

---

<sup>52</sup> As citações entre aspas são do texto de Bracht (1996). Referencio as páginas.



...o profissional de educação física [...] premido pela busca de reconhecimento no e para o campo vincula-se a uma especialidade ou a uma sub-disciplina das ciências do esporte [...] e torna-se um 'cientista' no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte, e não um cientista da educação física. É fácil perceber que a EF enquanto prática pedagógica quase que desaparece do horizonte de preocupações deste teorizar...

O discurso da educação física só é repedagogizado na década de 1980, quando profissionais de educação física, não desejosos de se tornarem fisiologistas do exercício – para citar um exemplo –, procuram construir seus objetos de estudo a partir do viés pedagógico também recentemente arejado pelos ares da redemocratização do País. Longe de gozarem opinião majoritária no campo, hoje se defrontam com debates relativamente qualificados em que as coisas do corpo, do esporte, da mídia, entre outras, tornam-se alvo de discussão “no campo”, no qual a educação física (o olhar pedagógico sobre todos esses objetos) permanece, pós-cientificação, sendo a prima pobre. Talvez o exemplo mais flagrante desses últimos anos ocorra no âmbito da própria história da educação física. Temática adormecida após a efervescência dos anos 40 e 50 do século XX, tornou-se menina-dos-olhos de uma geração pós-“história que não se conta mas que vamos reescrever”. Essa geração buscou se munir de fundamentação teórica, apropriar-se da discussão historiográfica e, não raro, descobriu que as histórias do corpo, do esporte, do lazer são muito mais sedutoras (e mais rentáveis, simbolicamente falando) do que a história da educação física. Um indício dessa pulverização de esforços pode ser flagrada num simples folhear dos Anais dos Encontros de História... Naquele que nasceu como um evento que priorizaria o debate da história da educação física e do esporte, vemos, ao longo dos anos, multiplicarem-se as áreas temáticas de interesse.

Mas recuperemos algumas idéias de Bracht que merecem ser revisitadas. A primeira aponta a possibilidade/necessidade de pensarmos a educação física como um campo que se efetivou acadêmico. Essa proposição também está presente no texto de Ferraz (1999) e, por outro viés, no de Gebara (1992). A segunda diz respeito ao entrelaçamento de contribuições que, provindas de outros campos, mais do que “empréstimo” podem se configurar como forças que

engendram as condições de possibilidade de um campo da educação física, como sugerido por Góis Júnior (1998). Por fim, suspeitar da formulação que parece insuficiente sobre a constituição desse campo acadêmico a partir da fundação dos cursos de formação específica em nível superior. É preciso também observar que, ainda que configurado, são médicos, militares, esportistas que “migram” para dentro do “campo” e continuam a nele produzir.

O diálogo com todos os autores até aqui evocados é convidativo. Os argumentos e ponderações suscitados me provocam a buscar sistematizar outros dizeres na história da educação física brasileira. Para reinventar sínteses, necessário se faz produzir um outro olhar.

No início do capítulo, levantei como questão a possibilidade de indagar pelos movimentos internos da educação física na construção da sua especificidade. O diálogo com a historiografia é rico em pistas – mais à frente retomadas – para pensar a proposição da configuração de um campo da educação física no Brasil, em torno da década de 1930. Mas falta ainda forjar um diálogo amiúde com a teoria bourdieusiana no intento de (re)produzir o processo de *objectualização* da educação física como campo. A questão que me proponho no próximo tópico é explicitar o que está sendo denominado de campo da educação física, evidenciando algumas de suas propriedades.

### 2.3 SOBRE A EDUCAÇÃO *PHYSICA*, A *GYMNASTICA*, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO

A primeira coisa a observar é que a expressão “educação física”<sup>53</sup> se faz presente muito antes de podermos pensá-la como um campo. Muitos são os indicadores dessa afirmação. Aqui me atenho ao exame de dois documentos recorrentes à

---

<sup>53</sup> Tentando diferenciar sentidos para um mesmo termo, reafirmo que passo a grafar educação física para o sentido hodierno de disciplina escolar e acadêmica, *educação physica* para o sentido genérico de educação tal como lhe atribui Spencer no século XIX e “educação física”, entre aspas, para designar quando o termo é usado de forma indeterminada, ambígua ou confusa.

história das idéias na área sempre evocados como argumento de autoridade – e antigüidade – quando o assunto é “educação física”: <sup>54</sup> as proposições de Hebert Spencer e de Rui Barbosa para educação (física). Situemo-nos primeiro no contexto e no texto do livro *Da Educação*, de Spencer (1886).<sup>55</sup>

Esse livro pretendia oferecer orientação aos *guias de espíritos juvenis*<sup>56</sup> – pais e mestres – sustentando que o saber mais proveitoso a ser transmitido à mocidade deveria ser aquele submetido ao critério do valor prático em relação à vida humana. A educação era concebida por Spencer num sentido amplo, referindo-se tanto àquela que procede fora como dentro da escola. Sua grande preocupação era preparar a humanidade *para a vida completa*, o que impunha distinguir e classificar *os principais gêneros de atividades que constituíam a vida humana* para pensar de maneira racional um sistema de educação (que não era, ainda e necessariamente, um sistema de educação escolar). Assim, a educação se viabilizaria quando ensinasse a conservação do indivíduo e as formas de prover o seu sustento, ilustrasse para educar a família e formar o bom cidadão e permitisse, enfim, gozar de forma civilizada os prazeres da vida. Para tanto, concorrerem três dimensões de um mesmo processo de educação, quais sejam, a intelectual, a moral e a física.

Para melhor situar suas proposições, é preciso marcar que Spencer escreveu pensando na educação daqueles que se *ocupavam da produção, da troca e da distribuição das mercadorias, na qual era necessário possuir certas noções científicas*, o que colocava suas proposições em vinculação direta com as possibilidades de colaboração entre elas, o capitalismo e o liberalismo.

---

<sup>54</sup> É preciso se ter clareza, como veremos, que o que Spencer denomina de educação física não é o que posteriormente se configura como um campo, o que sugere, por vezes, a inadequação no procedimento de evocá-lo como autoridade “no assunto”.

<sup>55</sup> A primeira edição portuguesa é de 1886. A primeira edição inglesa data de 1861, entretanto os artigos que compõem o livro já tinham sido publicados em revistas inglesas, entre maio de 1854 e julho de 1859.

<sup>56</sup> Daqui para frente, as expressões em itálico são referentes a termos usados por Spencer (1886).

Nesse projeto, a *educação physica* deveria estar em primeiro lugar nas ações e preocupações porque *ajudaria a garantir a segurança pessoal* suscitando saúde vigorosa e energia moral. Segurança, saúde e energia seriam os *primeiros elementos da felicidade* porque assegurariam a preservação, a conservação e a manutenção da vida, do indivíduo e de sua saúde. São quatro os temas que circunscrevem esse ramo da educação integral: a alimentação, o vestuário, o exercício corporal nos colégios e a necessidade de se prevenir os prejuízos de uma degenerescência física ocasionada pelos excessos de estudo e disciplina que vinham orientando a educação escolar.

Se Spencer e Rui Barbosa têm algo em comum, esse algo se refere, genericamente, às suas concepções políticas liberais que desembocaram nas suas propostas educacionais. Mas, ainda que do mesmo lado e pensando uma educação que faz florescer o capitalismo, propõem encaminhamentos diferentes para uma educação liberal, provavelmente porque tomam por base realidades distintas vividas na Inglaterra e no Brasil, na segunda metade dos anos oitocentos. Ao contrário de Spencer, Barbosa elenca argumentos que querem fundamentar a instauração de uma rede de ensino oficial. A educação primária é tida como indispensável a todo brasileiro livre, com ela vislumbrando a superação da ignorância popular. À ignorância do povo se atribuíam as desgraças e o atraso do Brasil, sendo sua superação necessária para colocar de vez a nação na marcha civilizatória.

Vejamos o que pensa Barbosa<sup>57</sup> especificamente sobre/para a “educação física”. Antes, porém, também aqui é preciso registrar outra breve proximidade entre os dois autores. Essa diz respeito à consideração primeira do homem como organismo vivo. Isso faz com que compartilhem a idéia de que a saúde seja uma questão central para a educação.

---

<sup>57</sup> O parecer é apresentado na sessão de 12 de setembro de 1882 à Câmara dos Deputados. Sua primeira versão, impressa pela Typographia Nacional, circula em 1883 e a versão de que me vali foi uma republicação, em 1946, pelo Ministério da Educação e Saúde. Os *itálicos* passam a ser referentes a expressões e argumentos de Barbosa (1946).

A reforma de ensino pensada por Barbosa quer defender e implementar no Brasil uma educação escolar assentada no método intuitivo, tido como capaz de erigir um novo tipo de escolas nas quais se pudesse efetivamente formar um cidadão. Barbosa argumenta que a necessidade primeira experimentada na infância é a satisfação da vida física, aqui entendida como saciedade das funções nutritivas e das atividades corpóreas e de movimento. Instaurava, assim, a importância da ginástica, da música e do canto no programa escolar, atividades essas que deveriam ser metodicamente organizadas e aplicadas, visando ao exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal.

O argumento de Rui Barbosa a favor da ginástica/educação física gira em torno de quatro eixos, a saber, na possibilidade de uma *educação physica* e espiritual harmoniosa contribuir para a formação da inteligência e dos costumes; na demonstração de que a vida do cérebro e da inteligência tem como um dos fatores essenciais a regularidade harmoniosa das funções muscular, nervosa e sangüínea e a saúde geral de todos os órgãos do corpo; no arrolamento dos benefícios<sup>58</sup> de uma *educação physica* e da prática da ginástica<sup>59</sup> e, por fim, no relato de experiências positivas legislativo-executivas desenvolvidas em outros países.

O parecer é *propositivo* recomendando que a calistenia fosse a ginástica aplicada ao sexo feminino, ao passo que, para o sexo masculino, a *comissão teve que ir mais longe, acrescentando à ginástica os exercícios militares*. Nele, duas reordenações de sentido importantes se impõem para uma *educação physica* brasileira. A primeira é que, em que pese a recorrência às teses higiênicas, ele imprime uma homologia aos termos *educação physica* e ginástica – fato até então

---

<sup>58</sup> Dado seus fins higiênicos, *atuariam nas faculdades intelectuais e morais, conservariam a nação varonil e austera, fortificariam órgãos, teriam potencial profilático, impediriam alucinações malfazejas, compensariam os déficits mentais e a fadiga, contribuiriam para preservar a liberdade de espírito, robusteceriam professores tornando-os exemplo, previniriam e curariam padecimentos nervosos e hábitos perigosos da infância*, além do que, *promoveriam o patriotismo*.

<sup>59</sup> Quero desde já chamar a atenção para a ambigüidade/confusão do texto de Barbosa: ele ora se refere a uma educação física no sentido amplo, ora se refere à ginástica; ora se refere à ginástica como sendo *a* educação física (sentido restrito).

inédito no Brasil. Falar do “ramo físico” da educação é, no *parecer*, falar em prática de atividades *gímnicas* e exercícios militares, sendo esta a segunda reordenação: o *parecer* introduz de modo incisivo o sentido militar na educação física escolar no Brasil. Sabemos que, num primeiro momento, esse projeto não chegou a ser apreciado, caducando na Câmara dos Deputados. Entretanto, a história nos mostraria, quase cinqüenta anos depois, que esse foi o sentido privilegiado no processo de engendramento do campo e na sua consolidação: a *educação physica* era reduzida à ginástica e esta passava a ser denominada como aquela, num primeiro movimento, como educação física.

Vemos, então, em Spencer um entendimento ampliado de *educação physica* que ainda não se refere especificamente a uma disciplina (escolar) de educação física e/ou ginástica. O que não parece se repetir na proposição de Barbosa. Mas, vale ressaltar, em ambos, as representações são eminentemente educacionais. No caso de Spencer, “educação física” não é sinônimo de exercitação corporal, considerando ele, inclusive, o exercício corporal a parte da *educação physica* da qual menos era necessário falar, pelo menos no que dizia respeito à educação dos rapazes, já que aquele sentido estava relativamente bem incorporado ao cotidiano escolar. No caso de Barbosa, a *ginástica ampliada aos dois sexos* se impunha como um pilar fundamental na organização da escola e da educação física brasileira.

Vejamos como a historiografia brasileira tem captado – ou não – essa distinção entre a *educação physica* (sentido amplo), a exercitação física na escola (ginástica no sentido restrito) e a educação física – essa que viria a se tornar uma disciplina escolar.

Na argumentação que sugere e faz (a)parecer uma coincidência entre os significados de educação física e ginástica, recorro a duas ilustrações. Num texto de 1998, Victor Melo (1998b) induz o reducionismo da *educação physica* à ginástica escolar, durante o século XIX. Preocupado em mostrar que práticas esportivas já se faziam presentes nas escolas brasileiras naquela época – tese

que pode ser de grande valia –, o autor parece cometer um anacronismo ao travar sua discussão evocando os termos educação física, ginástica e esporte em seus sentidos hodiernos. Assim, aborda a educação física como disciplina escolar já instituída e a ginástica e o esporte como seus conteúdos de ensino. Ocorre que, à época, esses termos tinham sentidos bem distintos dos quais apresenta.

Também Soares (1998a, 2000a e 2000b) pode estar contribuindo para interpretações em justaposição, ao afirmar que “O Movimento Ginástico Europeu foi [...] o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física”.<sup>60</sup> A idéia de contigüidade absolutizada que percebo advém da argumentação – que proponho – de que o Movimento Ginástico Europeu foi *um* desses lugares (e não o).

Na argumentação que enceta distinções, podemos retomar o texto de Gebara (1992), que descreve como diverso o quadro em que se enuncia a “educação física” na segunda metade do século XIX, no Brasil. Os sentidos circulantes são caracterizados pelo autor como: a) aquele que versa sobre um objeto situado na interface do saber médico e do saber pedagógico; b) o que é apresentado como sinônimo de instrução física militar; e c) o que pensa a ginástica escolar, ainda que a partir do conhecimento médico. Mas, mesmo percebendo diferenças, esse artigo de Gebara parece não equacionar a questão.<sup>61</sup>

Também diferenciando sentidos caminhou a reflexão de Soares (1994, p. 34) identificando que, no século XIX, “...para os médicos, os exercícios físicos eram considerados como medida higiênica, portanto integravam [a] ‘educação física’”, essa entendida como o conjunto de “...cuidados corporais e higiênicos [...] necessários à prevenção das doenças e à manutenção da saúde” (Soares, 1994, p. 34). Já no início do século XX, “...a higiene, e como parte dela a Ginástica ou Educação Física, continuam a integrar as propostas pedagógicas, sendo

---

<sup>60</sup> Na publicação de 1998, essa afirmação encontra-se na p. 20.

<sup>61</sup> Vale lembrar que, para esse autor, esses três sentidos são identificados com o intuito de ilustrar seu argumento sobre a plasticidade do objeto da educação física.

consideradas em leis e reformas educacionais” (Soares, 1994, p. 121). Note-se que as letras maiúsculas fazem referência a uma já outra educação física, qual seja, aquela que é designada nos tempos e espaços escolares como responsável por uma prática metodizada de determinados exercícios corporais e, por vezes, noções de higiene. Aqui, a autora torna análogas uma disciplina escolar e uma prática cultural.<sup>62</sup>

Mas, a distinção entre a proposta de educação integral contida na tríade *educação intelectual, moral e physica* e a disciplinarização da educação física foi mais bem estudada por Tarcísio Mauro Vago (2002).<sup>63</sup> Buscando objetivar a “...façanha de, a um só tempo, destruir hábitos trazidos de casa, da rua e inscrever nos toscos corpos infantis maneiras consideradas civilizadas” (Vago, 2002, p. 21), esse autor estuda, pormenorizadamente, tanto a *educação physica* como artefato da cultura escolar, percebida na constituição dos tempos e espaços escolares, nos diferentes programas de ensino, na higiene e inspeção médica e seus respectivos rituais, e cuidados docentes, como à *Gymnastica*, cadeira e/ou atividade que se tornou a forma autorizada e sistematizada de exercitação física na escola.

O que é importante demarcar é que, apesar da multiplicidade de sentidos, existe uma característica que parece comum tanto nos autores do século XIX (Spencer e Barbosa) como nos historiadores da educação física que sobre ela escreveram um século depois: o reconhecimento de que a “educação física” sempre esteve ligada a questões educacionais<sup>64</sup> e, num certo sentido, pedagógicas.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> Se compreendo bem a ambigüidade presente nos textos de Soares, ela pode ser assim equacionada: a autora identifica, usando seus termos, a distinção entre a educação física discutida pelos higienistas e a Educação Física já como disciplina escolar. Entretanto, faz coincidir Ginástica (seja como sistematização, seja como exercitação) e Educação Física.

<sup>63</sup> A referência é da tese de doutoramento desse autor, posteriormente publicada (Vago, 2002).

<sup>64</sup> Vale a pena registrar que Bourdieu nunca menospreza os efeitos simbólicos dos atos de nomeação que implicam sempre violência simbólica, no que tange à construção de sentidos. Note-se que outros termos circulam: exercício físico, exercitação corporal, ginástica, instrução física, mas a denominação que se perpetua para designar a passagem da “educação física” (diferentes sentidos educacionais) para a educação física escolarizada e escolar é... educação física!



Esta constatação permite argumentar que é a disposição para o educacional e o pedagógico que vai permitir e favorecer o seu processo de escolarização. Temos, então, que a escolarização de uma “educação física” não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram a construção de uma (de sua) especificidade.<sup>66</sup> Dito em outros termos, o processo de escolarização de uma *educação physica* parece ter sido um dos elementos que concorre para o engendramento do campo.

Um outro elemento que parece ter concorrido para configurá-lo foi o tipo de práticas com o qual opera. É sabido que, no século XIX e décadas iniciais do XX, muito conhecimento se “produziu” sobre a “educação física”. Esse conhecimento está presente nas *theses* defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, da Bahia e de São Paulo; no pensamento de bacharéis, incluindo a argumentação de Rui Barbosa pró-reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública do Império; em livros sobre a educação nacional e manuais pedagógicos; em periódicos pedagógicos e, também, esportivos; em manuais de ginástica; em compêndios de higiene; em livros específicos de “educação física” e, finalmente, em periódicos específicos. A “educação física” foi tema em pauta, nas primeiras duas décadas do século XX, de Congressos de Medicina, de Higiene e de Encontros Educacionais. Esses elementos também nos servem como indicadores de que, no processo de construção da especificidade do campo da educação física, as práticas do campo acadêmico estiveram presentes<sup>67</sup> concorrendo para o seu engendramento.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Questões educacionais referindo-se a tudo que intencionalmente forja hábitos e questões pedagógicas à educação sistematizada, sistemática e metódica.

<sup>66</sup>Para a elaboração desta síntese provisória, apoiei-me nos estudos de Vago (1999 e 2002).

<sup>67</sup> Uma pergunta perene para a qual ainda não consegui esboçar uma resposta satisfatória é sobre a possibilidade de pensar um campo da “educação física” constituído a partir da concorrência das diferentes práticas corporais. Creio ser necessário proceder a um estudo, com ampla base empírica, sobre como “conviviam” diferentes práticas corporais no século passado. Estudo ainda inédito. O que temos de valiosas pistas sobre essa “convivência” pode ser encontrado em pesquisas específicas sobre o esporte e a ginástica. O estudo de Melo (2001) sinaliza para tensões e contribuições entre o campo esportivo e o campo da educação física. O de Soares (1998a) aponta a conformação do sentido *ginástico* como sendo o movimento humano, algo sistematizado pela ciência e pela técnica que nele aprisiona todas as formas e linguagens das práticas

Um terceiro elemento que parece constante, em diferentes abordagens, é a tematização do corpo.<sup>69</sup> Nos diferentes sentidos atribuídos à “educação física”, proposições sobre/para uma cultura corporal preconizam maneiras de ver, prescrever e efetivar cuidados com o corpo, mas, também, atitudes – sempre corporais – que conformam novas formas do viver. Essa nova conformação pode ser surpreendida na longa duração, na construção de uma outra mentalidade em relação ao próprio corpo (e ao corpo social) que requer hábitos disciplinados e costumes civilizados. No campo da educação física, as disputas entre e sobre os “fazer” corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos.

Como sabido, a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. Com base no já exposto, gostaria de firmar que o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, cujo sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que enceta o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o

---

corporais, apagando o seu sentido amplo que abarcava uma enorme gama de práticas corporais – dentre elas, os exercícios militares, os jogos populares e da nobreza, a equitação, a esgrima, a dança e o canto – e seu vínculo popular com a arte circense.

<sup>68</sup> Parte dos dizeres que me inspiram essa reflexão estão nos textos de Gebara (1992), Bracht (1996) e Ferraz (1999) e a outra parte, nas reflexões de Bourdieu sobre o campo acadêmico, algumas delas já sintetizadas por mim (Paiva, 1994).

<sup>69</sup> Fundamentais para apoiar essa reflexão são os textos de Pagni (1996 e 1997), Silva (1996, 1999, 2001), Soares (1998a e 1998b) e Vago (2002).

corpo”. Posteriormente, colocando em xeque a visão de corpo, de educação e de ciência que sustentou durante muitos anos o debate (no campo e fora dele), o campo da educação física começa a pensar-se, esboçando, talvez, seus primeiros passos em direção à autonomia (científica e pedagógica), portanto, à sua consolidação.

## 2.4 SÍNTESE PROVISÓRIA DOS INTERCÂMBIOS TEXTUAIS: UM OBJETO E UMA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

Se procedem as colocações do tópico anterior, é preciso rever com cautela a formulação de Gebara que enceta a educação física como área de conhecimento cuja principal característica do objeto de estudo seria a sua plasticidade, marcada por acréscimo de técnicas especializadas, profissionalizantes, e de possibilidades de pesquisa ligadas a essa “plasticidade” do objeto de estudo, formulada por ele em termos de escolarização e cientificação. Ou, num outro momento, em termos de uma distinção que quer demarcar uma oposição entre profissionais e pesquisadores em educação física.<sup>70</sup> Gebara (1998, p. 77) se expressa nos seguintes termos:

Que profissionais de Educação Física pensem o esporte, o lazer, o jogo, a brincadeira como conteúdos possíveis de estratégias pedagógicas, parece claro e inquestionável. O que se está questionando aqui, é que, enquanto pesquisadores, não podemos ter o mesmo comportamento de um profissional que intervém pedagogicamente. Para pesquisadores, objetos dotados de especificidade, como o esporte e o lazer, devem

---

<sup>70</sup> Equaciono a oposição nesses termos pelo seguinte: Gebara reconhece, por exemplo, amplitude crescente e autonomia ao fenômeno esportivo. Está correto. Considera também, seguindo esse raciocínio, que é possível construir objetos de estudo dentro dessa temática, fazendo, pois, e tão-somente história do esporte, sociologia do esporte, fisiologia do esporte, etc. O que também está correto. Porém, dentro da perspectiva que venho argumentando, fazer história do esporte não é, necessariamente, fazer história da educação física. O esporte só faz parte da história da educação física quando problematizado a partir da lógica do campo da educação física, isto é, a partir de sua relação com o educacional e o pedagógico. Quando tomamos por base a lógica do campo esportivo, que tem sido a de mercado e não a educacional, o esporte se distancia da educação física – a menos que se aceite submetê-la à lógica do campo esportivo, postulado do qual não partilho. A questão central para entender (ou desfazer) o argumento de Gebara é saber quem são o “nós – pesquisadores” a que ele se refere. Se se querem ou não pesquisadores da educação física, atendo-se ou não à especificidade do campo. Daí por que pensar na oposição profissionais professores e pesquisadores.

ser construídos na sua dimensão e peculiaridade, para além de sua dimensão pedagógica. Não podem ser, portanto, previamente delimitados na perspectiva da educação física, o que se caracteriza como sendo um reducionismo, [...] reduzindo fenômenos de amplitude crescente e autônomos.

Para romper a aparente naturalidade dessas colocações, é preciso dizer que, num sentido amplo, todos os objetos de estudos são “plásticos”, porque construídos e datados pela sua historicidade e das ciências que deles se incumbem. Entretanto, atribuir essa plasticidade simplesmente a acréscimos é desconsiderar o campo científico como campo de lutas, posição incompatível para aqueles que têm buscado, declaradamente, na teoria dos campos de Bourdieu, inspiração para novos temas e novas abordagens (Gebara, 1998). O equívoco – ou a sagacidade – dessa colocação não poderia ser maior. Com certeza não se trata de buscar identificar linearidade no que une e reúne diferentes agentes e instituições em torno das disputas no campo, mas de identificar continuidades e rupturas que lhe conformam especificidade. É fato que o cotidiano escolar e o cotidiano acadêmico têm lógicas e maneiras de intervenção distintas, mas é ledó engano pensar que os que pesquisam educação física não devem se “restringir” à sua dimensão pedagógica. A educação física é, por força da sua história, discussão de intervenções científicas e pedagógicas nas questões afetas à corporeidade.

Assim explicitado o que está sendo interpretado como campo da educação física – isto é, em síntese, o campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da “educação física” –, é possível repassar o diálogo com a historiografia, com ela destacando, pelo menos, dois momentos marcantes para o campo no século XX. O primeiro é o adensamento, em torno da década de 1930, de indícios que nela sugerem a instalação de seu mito fundador,<sup>71</sup> o segundo, na década de 1980, em que se esboçam as suas reais possibilidades de autonomização. Coloco em evidência esses dois momentos.

---

<sup>71</sup> Aqui entendido no sentido que lhe atribui Bourdieu (1996a) de crença no “criador” incriado. Especialmente páginas 213 a 218.

### 2.4.1 Construindo uma especificidade

Se podemos afirmar que a problemática que dá sentido a esse campo é a disputa em torno da(s) forma(s) legítima(s) de “educação física”, isto é, aquilo que deve, como se deve e por que deve ser ensinado às crianças, aos jovens, aos adultos e aos que lidam com a educação dessas crianças, jovens e adultos sobre – e com – o corpo (nem sempre) em movimento, é porque ela se estabelece em oposição a um outro entendimento de excelência corporal.

Ao que tudo indica, uma nova forma de pensar e exercer a corporeidade se engendra em oposição a valores estabelecidos numa sociedade que muito lentamente se desliga no cotidiano de seu *status* de Colônia, o que fez perdurar num tempo longo, como aponta Jesus (1998), a valorização de uma economia de gestos. Os corpos à mostra, de musculatura talhada pelo trabalho que exigia esforço físico, eram “coloridos” e desprovidos de nobreza. Os “brancos”, de elite, tinham outro tipo de dote e eram intelectualizados ou intelectualizáveis, belamente franzinos. Lembremo-nos de que, seguindo a análise de Pagni (1997), ainda no século XIX, não houve ressonância significativa, naquele momento, do discurso médico higienista para a *educação physica* das elites.

Esse quadro parece só ter se alterado no fim dos oitocentos, quando “...uma atmosfera particularmente favorável à adoção de modismos europeus [traduz-se] como forma de ruptura republicana com o passado” (Jesus, 1998, p. 334). O progresso estava a exigir a incorporação de civilidades importadas do além-mar e a construção de uma nova nação.

Sem condições de explicitar, neste momento, como vai se tecendo minuciosamente a trama que produz as condições sociais de possibilidade que permitem a configuração do campo – o que, no que diz respeito ao pensamento médico higienista, será tratado nos capítulos 3 e 4 –, recorro aos indícios facultados pela própria historiografia para sistematizá-los. No que tange às práticas corporais de movimento no Rio, recém-chegado ao século XX, parece haver uma ampla oferta de possibilidades. Gebara (1992) sugere que, já na virada

do século, o esporte impacta a definição do conteúdo dessa área de conhecimento. Esse impacto é traduzido pelos estudos de Melo (2001) e Lucena (2001) como uma mudança de opinião pública com relação aos tratos corporais, a partir da disseminação pela imprensa, geral e especializada, e pelos impressos (literatura) de diferentes esportes.

Essa mudança de opinião pública parece não ter escapado aos intelectuais que pensavam a construção do Brasil, como sugere Pagni (1997), num novo encaminhamento dado à discussão da velha polêmica “educação física” x esportes. Considerando pertinente seu olhar sobre o “desfecho” sinalizado a partir das contribuições de Fernando de Azevedo – e, provavelmente, outros – para a questão, é possível captar, a partir dos anos 10 do século XX, movimentações em diferentes lugares sociais (penso aqui, pelos dados colhidos, especificamente, no pensamento pedagógico, com Fernando de Azevedo; na instituição militar, em seus embates internos na construção de um projeto de educação para a sociedade civil; no movimento higienista, que, como indicam Soares (1994) e Góis Júnior (2000), não foi um movimento exclusivamente médico; no movimento interno do campo científico e, também, na instituição esportiva que aos poucos se edificava) que culminam com a transformação da educação física numa “causa” a ser ganha/implantada nos anos 30.

Refletindo com e sobre as leituras que fiz, é possível formular que, durante o século XIX e nas primeiras décadas do XX, a “educação física”, se teve alguma legitimidade, essa se faz ver em instâncias de consagração exteriores. Penso, por exemplo, na sua reconhecida importância para o saber médico e, noutra via, no reconhecimento de sua importância via procedimentos legais. Aliás, essa formulação indica um outro olhar sobre a antiga polêmica no campo: o legal x o legítimo. Como apontado por Vago (1997), ele abre para a possibilidade de estudo da legislação como uma prática sociocultural – portanto uma prática legítima, que, nesse caso, quer se pretender legitimadora – importante para a conformação do campo escolar e da educação física. Isso coloca em xeque a

interpretação de que, em educação física, o projeto legislativo antecederia ao seu projeto pedagógico (Lucena, 1994 e Gebara, 1992).

Se buscamos indícios “internos”, ou seja, nas falas de “professores de educação física” (talvez fosse correto falar em mestres de ginástica), o que vamos encontrando é a busca de um reconhecimento sobre um “conhecimento” e uma “prática” que “almejavam” se inserir, econômica e socialmente, na tutela do Estado, difundindo valores éticos e estéticos de interesse comum – à educação física e ao Estado.<sup>72</sup>

Em torno da década de 1930, é que vemos se forjar as suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração. Nesses anos, uma profissão de fé vai se tornando constitutiva de uma intenção criadora, “fundadora”, dentre outras coisas, de um novo estilo de vida “atlético”, “espontaneamente disciplinado” e saudável. Nesses anos, é forte a marca de uma subordinação estrutural ao campo médico e ao pedagógico (o campo pedagógico, por sua vez, também em franco processo de configuração/viabilização). Por essas vias é que acontecem acalorados debates em torno da “educação física”, campo ainda indiferenciado. A literatura estudada permite trazer, como exemplos desse debate, a realização do I Congresso de Eugenia, no Rio de Janeiro, em 1929; a III Conferência Nacional de Educação realizada pela ABE em São Paulo, também em 1929; e o VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado pela ABE, já no Rio de Janeiro, em 1935.

Com Ferreira Neto (1999), acompanhamos os investimentos do Exército na configuração do campo. São os seus intelectuais – junto a outros – que gestam um programa de ações que inclui criação de escolas de formação, preparação de pessoal, implementação da prática da educação física em nível nacional. Materializações desse programa são a criação da Escola de Educação Física do Exército (1933) e a publicação *da Revista de Educação Física* (1932). Entretanto,

---

<sup>72</sup> Para citar um exemplo, dentre aqueles encontrados em diferentes manuais de ginástica, Amoros (1830, p. 1) acreditava que, entre outros, a ginástica/educação física deveria “a prestar, finalmente, serviços ao Estado”.

precisa se tornar obsoleto pensar numa oposição entre civis e militares; mais especificamente com as interpretações que tornaram senso comum a idéia de que os médicos pensavam e os militares e instrutores faziam e aplicavam “educação física”. Parece mais produtivo pensar na hipótese de que os agentes que vão trabalhando e produzindo (a especificidade de) o campo advêm de diferentes lugares sociais e institucionais<sup>73</sup> e, ainda que debatendo ou defendendo posições distintas, já se articulam em torno de uma questão obrigatória (Bourdieu, 1987): implantar, definitivamente, *uma* educação física no Brasil.

Um indício pode ser flagrado na *Revista Educação Physica*<sup>74</sup> – a civil –, um dos ícones objetivantes do “mito fundador”. Editada e financiada por uma editora particular – a Cia. do Brasil, que, vários livros sobre educação física publicou – a revista se definia, num editorial de 1932, como uma

Revista Technica que visa apoiar a causa da educação physica: Vulgarizando os principios scientificos que servem de base á educação physica; favorecendo o surto dos esportes, como factor de aperfeiçoamento da raça; incentivando a formação de technicos especialistas; propagando os fins moraes e sociaes das actividades physicas; despertando a atenção publica para este aspecto do problema educativo; coadjuvando o governo e instituições particulares na execução de seus programmas de educação physica (apud Góis Júnior, 1997, p. 16).

Mas ela não esteve sozinha nessa empreitada. Tanto em suas páginas como nas da revista editada pelo Exército, circulam os mesmos ideais e “pensadores”, ao que parece, em consonância com a necessidade de um projeto maior de educação para a nação. O debate se verifica, justamente, em torno da apresentação e defesa de diferentes projetos.

Também aqui, por ora, escapam os detalhes das posições, disposições e predisposições criadas e criadoras do jogo, mas, fato é que, no final da década de 30, são criados Departamentos de Educação Física (ligados a instâncias

---

<sup>73</sup> São, conhecidamente, médicos, militares, pedagogos, mas também, literatos, desportistas, políticos. Há que se considerar, ainda, conforme vestígio na revisão que fiz, que aparecem duplas determinações: são médicos do Exército, oficiais que atuam no campo pedagógico, intelectuais civis que publicam em periódicos do Exército, entre outros possíveis entrecruzamentos.

<sup>74</sup> Circulou de 1932 a 1945, sendo, nesse período, publicados oitenta e oito exemplares.



governamentais), a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde, escolas de formação de professores civis e legislação específica. A década de 1940 não é menos promissora: mais escolas, mais periódicos, a primeira associação profissional – a Associação Brasileira de Educação Física – em 1941, ou seja, efetivamente, criam-se e consolidam-se suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração do campo.

Mas, sobre o entorno da década de 1930, algumas idéias correntes precisam ser revisitadas. Elas dizem respeito à demarcação do estabelecimento do campo acadêmico (Bracht, 1996; Ferraz, 1999; Melo, 1996b; Grunennvaldt, 1998; Azevedo & Malina, 1998) a partir de sua institucionalização, via Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), à consideração de a teorização (ainda que incipiente) ser externa ao campo (Bracht, 1996), ao tensionamento entre o processo de escolarização e o projeto de segurança nacional (Melo, 1996b; Grunennvaldt, 1998; Ferreira Neto, 1999). São hipóteses por mim consideradas que a ENEFD já seja produto da configuração do campo, que a produção científica migre de uma “educação física” indiferenciada para a construção de uma especificidade que conforma o campo e, ao mesmo tempo, já no campo, traduz a concorrência de agentes e instituições que não podem ser reconhecidos, estritamente, sob a designação de profissionais de educação física. Por fim, com relação à segurança nacional e à escolarização, a questão parece se equacionar como duas faces de uma mesma moeda, que, antes de se oporem como concorrentes, dão sentido a um mesmo projeto de implementação e efetivação da “causa” da educação física.

Se, genericamente, já temos indicado o que está em jogo, os agentes e instituições que disputam o jogo, as formas da disputa e o estilo de vida que se instaura e/ou se inaugura com e nesse campo, parece oportuno, na demarcação dessa especificidade, não deixar de argüir e responder – também indicativamente – o que se apresenta na forma de novo *habitus*, em outras palavras, como um novo capital.

É preciso ter clareza de que não é a educação física que inventa “sozinha” esse estilo de vida e implementa esse novo *habitus*. É sabido que uma das suas condições de possibilidade gesta-se com uma nova representação de corpo e indivíduo forjada pela modernidade (Silva, 2001). Há uma nova mentalidade, um processo de individualização que é muito maior e externo à discussão pontual do campo. Entretanto, ao que parece – é uma hipótese –, é o engendramento do campo que ajuda a lhe dar materialidade e visibilidade, demarcando e pulverizando, por assim dizer, fazendo incorporar como uma segunda natureza – uma “natureza” social –, como *habitus*, essa nova maneira “saudável” e “disciplinadamente espontânea” de ver e viver a vida e, mais, de fundamentá-la científica e pedagogicamente.

Foi no transcorrer do século XIX que se gestou e, em determinados lugares, começou a se consumir, um maciço investimento num novo revestimento do corpo. Um corpo que pôde ser moldado e adestrado (Soares, 1998a) por ter sido progressivamente enquadrado e identificado como sendo o próprio sujeito (Silva, 1996, 1997, 1999 e 2001). Esse corpo-sujeito – também corpo *sujeito a* – passou a ser, como chama Foucault (1989), um biopoder dotado de força própria que traduziu no individualismo uma profunda marca ideológica do capitalismo industrial. A ciência e a educação, mas não só elas, deram sua colaboração nesse processo de (trans)formação de um corpo civilizado ao querê-lo limpo, útil, belo e feliz. Para isso, desenvolveu tecnologias terapêuticas e pedagógicas, das quais, sem dúvida, a ginástica foi uma exemplar manifestação (Soares, 1998a e Silva, 1999).

#### **2.4.2 Rumando para a autonomia?**

Entendendo que o que permitiu a formulação de uma teoria geral dos campos tenha sido a constatação de Bourdieu (1983, 1990a e b e 1996a) de que diferentes campos apresentam similitudes funcionais e que, dentre as propriedades comuns – que não descartam a possibilidade de estabelecimento de propriedades específicas –, encontram-se a identificação de uma especificidade e

a autonomização em relação a outros campos, cabe perguntar como tem se efetivado o processo de autonomização da educação física.

Acompanhando o diálogo com outros autores, minha reflexão também aponta as décadas de 30 e de 80 do século XX como momentos importantes, diria até decisivos, para a educação física. O primeiro, como venho tentando argumentar até aqui, pode ser interpretado como momento de engendramento do campo da educação física no Brasil no qual se expressa o que está em jogo e o sentido do jogo, bem como suas instâncias reconhecidas de produção de capital simbólico e de consagração. Nele pode ser objetivada a sua configuração. Entretanto, ainda que forjando um espaço social próprio para seus embates, a educação física brasileira permaneceu sobredeterminada por influências externas ou, melhor formulando, permaneceu vulnerável a lógicas que atendiam a interesses externos ao campo, lógicas essas que foram assumidas pelos “de dentro” do campo e acabaram por imprimir-lhe uma identidade.

Ainda que indicativamente, uma aproximação comparativa com o campo pedagógico parece profícua. Em boa parte da primeira metade do século XX, ambos os campos estão em fase de consolidação. No campo pedagógico, como demonstra farta literatura, ocorriam debates intensos em torno de projetos político-pedagógicos que se forjavam para a educação nacional. O mesmo não parece ter acontecido com a educação física e, ainda que minha suspeita possa decorrer de um olhar grosseiro sobre o período, considero que naquele momento se trabalhou muito no sentido de dar vida a uma “educação física” muito próxima à representação presente no parecer de Rui Barbosa – o que não elimina a possibilidade de defesa em torno de outros projetos, como o higienista, por exemplo. O que quero marcar é que, no caso da educação física, durante mais de cinquenta anos, ao que parece, ainda se discutiam os projetos forjados nos oitocentos.

Posteriormente, considerando o alcance social que o fenômeno esportivo vai adquirindo, muda a prática cultural corporal que dá suporte à educação física,

mas permanecem as representações e práticas que a legitimam na escola – e também fora dela. A iniciação e o treinamento desportivo as orientam, sendo o Método Cooper<sup>75</sup> e os famosos jogos escolares dos anos 70 ícones desse período que não escapam, inclusive, à lembrança dos leigos. Ou seja, nessa época, o campo da educação física estava embricado numa difusa lógica do campo esportivo.

Ainda hoje parece nebuloso argüir sua autonomia porque essas representações parecem só ter começado a se alterar – ou pelo menos começaram a ser tensionadas e até combatidas – dentro do campo na década de 1980, e os motivos parecem já ser razoavelmente conhecidos: o incremento à formação de pesquisadores, mas, principalmente, a incorporação da discussão política, por alguns segmentos, nas práticas (políticas, científicas, pedagógicas, administrativas) que movimentam o campo.<sup>76</sup> Entretanto, apesar do novo quadro que anima o debate das teorias pedagógicas em educação física, a prática docente permanece fortemente ancorada no paradigma da aptidão física e esportiva, por razões que vão desde o contexto cultural e imaginário social da educação física até o próprio limite dado por uma certa incipiência nas propostas pedagógicas alternativas, passando por problemas de diferentes ordens, no que tange ao tipo de formação profissional que os professores receberam e – infelizmente – continuam largamente a receber (Bracht, 1999).

A formação profissional e, por meio dela, a identidade social da educação física, mais uma vez foi colocada em xeque nesse fim de século como processo de regulamentação da profissão selado pela Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998. Ele inventa o profissional de educação física, profissional cuja competência passa a ser

...coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de

---

<sup>75</sup> Sobre o Método Cooper, consultar Lovisolo (2000, especialmente p. 67-110).

<sup>76</sup> Fiz um estudo sobre esse assunto observando a movimentação e as reordenações de sentido que ocorreram dentro da associação científica mais importante da área nesse interstício. Ver Paiva (1994).

auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividade física e desporto (Art. 3º da Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998).

A regulamentação dessa *nova* profissão, assim como as novas exigências contidas na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), impuseram modificações na formação superior em educação física. Por um lado, da LDB resultou a Resolução 09/2001, que estabelece diretrizes específicas para as licenciaturas; por outro, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, destacando a "...forma participativa e pró-ativa [dos] Diretores dos Cursos de Formação Superior e o Conselho Federal de Educação Física [...] atores principais desse processo [de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física]",<sup>77</sup> elaborou o Parecer 0138/2002, aprovado em 03 de abril de 2002,<sup>78</sup> que fundamenta e elabora uma minuta de resolução para essas Diretrizes.

Seguindo a tendência de formação anterior (Resolução 03/87 – CEF) de cindi-la em licenciados e bacharéis, e retrocedendo em muito na proposta de articulação dos saberes a serem contemplados no currículo,<sup>79</sup> o Parecer 0138/2002 ratifica o desdobramento da formação desse profissional de educação física em graduado e licenciado. Sem uma análise amíúde e a processualidade ainda em jogo, é difícil saber em que as competências supracitadas se diferenciariam entre licenciado e graduado. Essa reordenação legal complexifica a equação da configuração do campo, tanto no que diz respeito à sua especificidade quanto à sua autonomia.

Feita uma síntese provisória desses dois momentos que marcam a educação física brasileira no século XX, é possível concluir a questão da *objectualização* do campo da educação física. É preciso dimensionar a validade dessa iniciativa – de síntese – por mim assumida como um esforço de pensar e problematizar a

---

<sup>77</sup> As citações foram tiradas do referido parecer.

<sup>78</sup> Esse parecer recebeu severas críticas em diferentes fóruns públicos organizados para sua análise e (ainda) não virou resolução.

<sup>79</sup> Ver a análise empreendida por Figueiredo (2002).

(escrita da) história da área com um outro olhar. Certamente ela contém imprecisões considerando os poucos estudos que vêm procurando dar visibilidade a esses – e a outros – períodos de forma consistente. Entretanto, tal esforço de síntese não parece ser vão, já que construído no diálogo com o conhecimento disponível da área. Enfim, deve ser tomado como um exercício de pensar com e sobre o que se conhece e como se conhece hoje em história da educação física.

### **2.4.3 Problematizando a gênese da educação física no Brasil a partir das contribuições do campo médico**

No sentido de rever e sanar lacunas, construído o objeto,urgia precisar estudos em que a problemática do movimento do campo pudesse ser flagrada. Ocorreram-me, inicialmente, pelo menos três pontos-chave sugestivos de estudo aprofundado, cuja elucidação lançaria luzes para a compreensão desses movimentos.

O primeiro diz respeito à criação das condições de possibilidade que produzem a idéia da necessidade de uma educação física como algo educacional, pedagogizado e escolarizável. Esse processo parece atravessar boa parte do século XIX e início do XX. A produção intelectual dos letrados, embora não única, mostra-se responsável por essa criação.

O segundo refere-se ao detalhamento, nos anos 30 e 40 do século XX, das tensões que concorrem para o engendramento efetivo do campo. Nesse interstício, observa-se uma intensa movimentação em torno daquilo que se denominou de "causa da educação física". Nesse sentido, caberiam estudos de seus "mitos fundadores". Por exemplo, as revistas especializadas que aqui surgem parecem promissoras para esse tipo de objetivação, assim como o intenso movimento gerado por Congressos e publicações. Um outra possibilidade

seria, ainda, voltar os olhos para a criação de cursos profissionais, principalmente o curso superior da escola Nacional de Educação Física e Desportos.<sup>80</sup>

O terceiro refere-se à discussão das possibilidades de *autonomização*. Aqui, também acompanhando o processo de produção de conhecimento pelo e para o campo, observa-se um aparecimento tardio, nos últimos vinte anos, daquilo que se poderia chamar especificamente de "intelectual da educação física". Entretanto, quando colocadas as novas condições de possibilidade – cuja produção também precisaria ser analisada – sugestivas de outro salto qualitativo no seu processo de consolidação, a opção coletiva – não sem tensão – que se apresenta é a da fragmentação da problemática que dá(va) sentido ao campo. A questão escolar e, para além dela, aquelas que se colocam referentes às pedagogias do corpo são ofuscadas por uma série de outras temáticas, interessantes sem dúvida, mas que parecem apresentar dificuldades para articular um corpo de conhecimentos que mantivesse a unidade em torno desse campo de conhecimento e intervenção que é a educação física.<sup>81</sup>

Dediquei algum tempo do doutoramento dedilhando bibliografia e flertando com possíveis fontes para esses estudos. Várias “teses latentes” – na verdade, hipóteses de trabalho que exigem melhor fundamentação – passíveis de investigação foram formuladas no decorrer da construção do objeto. Se retomarmos afirmações e sugestões explicitadas, são muitas as possibilidades deixadas em aberto para futuras pesquisas e demonstrações. Entretanto, as que mais mobilizaram minha reflexão assentam, neste momento, na tentativa de argumentar que a escolarização é um dos pilares fundamentais de estruturação da educação física; que o processo de escolarização é um dos “fatores” fundamentais para o aparecimento de uma disciplina escolar e de uma disciplina acadêmica, ambas denominadas educação física. Não estou dizendo a mesma

---

<sup>80</sup> Ainda que não necessariamente a partir do olhar priorizado da constituição do campo da educação física como objeto, já há estudos que abordam essas temáticas. Ver, por exemplo, Góis Júnior (1997 e 2000b), Melo (1996), Ferreira Neto (1999) e Schneider (2002a e 2002b).

<sup>81</sup> Dentre outros, consultar Bracht (1993, 1997a e b), Betti (1996), Fensterseifer (2001).

coisa, embora a demonstração da primeira assertativa e colocação de sua prioridade hoje para o campo implique, necessariamente, a demonstração da segunda.<sup>82</sup>

A opção de trabalhar sobre a primeira possibilidade de estudo foi se colocando por motivos que só posso recuperar parcialmente. Não se trata de preservação de “segredos”, mas é que nem tudo nesse tipo de escolha obedece a uma ordem lógica. A memória e seu registro a fazem parecer uma decisão sem tensões, o que absolutamente não foi. Ponderações e sensações iam se somando; certezas e dúvidas me moviam.

Entre meus muitos motivos de escolha, creio que fui me apaixonando pelo século XIX. As leituras que ia fazendo me faziam conviver com sentimentos de perda (tudo o que esqueci, não aprendi ou abandonei nos bancos escolares sobre ele), de angústia e medo (o não saber muitas vezes impele a desvarios acadêmicos), mas também de encantamento (como os homens daquele tempo pensaram o que pensaram, projetando, em boa parte, os sonhos do século seguinte) e de desafio (se eu nunca me predispuesses a estudar o século XIX, ele seria para mim eternamente um desconhecido). Aliado a esses sentimentos, um impulso sugestionava que eu não receasse a nova experiência de aprender uma outra prática de pesquisa.<sup>83</sup> Somava-se a isso o entusiasmo partilhado nas orientações e na linha de pesquisa pelo século XIX, pelo estudo das condições de possibilidade, além da constatação da escassez, na educação física, de estudos ligados à sua gênese no Brasil. Olhava para os sentidos comuns mapeados e me tomava uma esperança de ajudar recolocá-los em outro patamar de discussão pesquisando com alguma profundidade idéias profícuas já semeadas por outros pesquisadores, argumentando e desfazendo o que me parecia equívoco, engano,

---

<sup>82</sup> Obviamente, minha vontade (política, epistemológica, historiográfica e pedagógica) de demonstrá-la se enraíza no efeito de campo que me atinge e cuja influência não desconheço nem renego, plenamente explicável num estudo sobre a terceira possibilidade de pesquisa.

<sup>83</sup> Reservadas as diferenças, o trabalho com periódicos era uma experiência que eu já havia vivenciado na dissertação de Mestrado e um estudo extensivo sobre a autonomia do campo hoje significava, nesse momento, abrir mão de uma série de conquistas e contingências acadêmicas.



engodo... Mas aqui retomava as possibilidades de pesquisa e as três encetavam contribuições nesse sentido.

Ao que parece, o fiel da balança foi o reencontro, no meio de tantas idéias instigantes, com fragmentos confusos registrados em esboços de projetos apresentados por mim ao programa e a linha de pesquisa; em fitas de orientação, em anotações de estudo. Uma permanência difusa podia ser reconstituída entre eles. Em síntese, a questão assim se colocava numa discussão sobre a pertinência e a validade de utilização da noção de campo: se há um processo de discussão em diferentes tempos e espaços entre médicos, militares, diferentes práticas corporais, pedagogos, etc., essa discussão vai ganhando uma força tal visando a um trabalho dentro da escola que chega um momento, em torno da década de 1930, que se precisa, oficialmente, escolher um método nacional de educação física, formar por curso superior civil um profissional específico para exercê-la como profissão, começam a circular revistas especializadas, enfim. Só esses três elementos já indicariam que o campo estava se instituindo. Mas o que eu perseguia era, justamente, objetivar como essa discussão ganha ares de instauração naquele momento. Era um “antes”. Era o como se criou a necessidade da “aparição” do campo – enfim, a caracterização do arbitrário cultural que engendrara suas as condições de possibilidade.

O próprio diálogo com a história da educação física traduz uma vontade inicial de esmiuçar a tessitura dessas condições de possibilidade em diálogo com diferentes frentes. Especificamente no que tange ao século XIX, cheguei a levantar fontes que diziam respeito:

1. ao que poderíamos chamar de “pensamento pedagógico” oitocentista, incluídos aqui manuais e revistas pedagógicas;
2. à legislação, comparando e organizando um levantamento de leis que procurasse juntar as contribuições já levantadas por Marinho (1943), Toledo (1983), Lucena (1994), Coelho (1995) e Berenguer (1996);

3. à produção, circulação e difusão metodizada de diferentes práticas corporais e da *educação physica*.

Procurava ainda elencar fontes que permitissem visualizar os movimentos ligados ao assunto de meu interesse na instituição militar (a partir o estudo de Alves realizado em 2000 e publicado em 2002) e nas crescentes manifestações do fenômeno esportivo (Lucena, 2001 e Melo, 2001), ao mesmo tempo em que já manuseava as primeiras *theses* defendidas sobre educação física e temas afins na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Acreditava que era no entrecruzamento do debate perpassado em cada um desses conjuntos de fontes que seria possível vislumbrar o arbitrário cultural no qual se engendrava o campo da educação física. A possibilidade não está descartada, entretanto, ainda assim, este estudo requeria mais fôlego do que uma pesquisa de tese poderia suportar, se observado que boa parte das fontes levantadas necessitavam de tratamentos inéditos até então nas pesquisas em educação física.

Como dito, o primeiro contato amiúde se deu com as *theses* médicas, disponíveis para consulta na Biblioteca do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro.<sup>84</sup> Algumas visitas a esse acervo resultaram em cerca de 7.000 cópias num total de 100 *theses* reproduzidas. Copiei, na totalidade, *theses* que versavam sobre ginástica, educação física e temas afins – como *Kinésitherapia* – num total de 28 títulos. Copiei, também, *theses* que versavam sobre higiene escolar e/ou educação, num total de 35 títulos.<sup>85</sup> Por fim, copiei alguns títulos que versavam sobre temas diversos (total de 50), incluindo diferentes “higienes”, na expectativa de poder compreender um pouco como os

---

<sup>84</sup> Agradeço a José Gonçalves Gondra essa preciosa informação.

<sup>85</sup> Nesse conjunto é preciso agradecer a Vitor Marinho de Oliveira que, pelo trabalho desenvolvido no Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Física e Esporte do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, pôde disponibilizar a cópia da compilação das *theses* dos doutores Candido de Azeredo Coutinho e Joaquim Paula e Souza, ambas de 1857, não encontradas na Biblioteca do CCS/UFRJ e disponíveis para consulta na Biblioteca da Academia Nacional de Medicina; e a de Carlos Rodrigues Vasconcelos, disponível em estado de conservação bastante precário na UFRJ.

médicos se pensavam e como pensavam o mundo social.<sup>86</sup> Dado o volume do material conseguido e a necessidade de explorá-lo com cautela, mergulhei no estudo das *theses*, abrindo mão da pretensão inicial de trabalhar com um conjunto ampliado de frentes. O estudo da construção das condições de possibilidade que permitem o engendramento de um campo da educação física no Brasil passou a ser perspectivado na objetivação da contribuição do pensamento médico-higienista. Retomo, então, o diálogo com o que tinha levantado sobre higienismo e educação física no Brasil para, por fim, equacionar a síntese da hipótese/tese apresentada por esse estudo.

Já foi dito que Castellani Filho (1988, p. 217-218) dimensionou o movimento feito pela educação física na produção do conhecimento e sua intervenção política e pedagógica

...à luz da análise de três Tendências [...]. Uma que apresenta na sua *Biologização*, [caracterizada] por reduzir o estudo da compreensão e explicação do Homem em movimento a apenas seu aspecto biológico [...]. Tal 'reduccionismo biológico' configura-se na ênfase exarcebada às questões afetas à performance esportiva, à correspondente na Educação Física, à ordem da produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade na qual a brasileira encontra identificação [...]. Reflete assim, a referida Tendência, a presença sempre marcante da categoria médica na Educação Física de nosso país. Percebe saúde somente em seus aspectos biofisiológicos, não acompanhando o conceito difundido pela Organização Mundial de Saúde, que trabalha a idéia de "Saúde Social".

A presença sempre marcante da categoria médica na educação física de nosso país teria se iniciado, segundo esse autor, no século XIX. Naquela época, entendendo-a – a educação física – como “...um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do progresso de desenvolvimento no país” (Castellani Filho, 1988, p. 39), ela teria sido pensada pelos médicos associada à *Educação do Físico* e à *Saúde Corporal*. Ainda segundo Castellani Filho, o papel por ela desempenhado no período era de inspirar os médicos na manutenção da ordem social burguesa que aos poucos se instalava, criando a imagem de um “...*corpo saudável, robusto e harmonioso*”

---

<sup>86</sup> Posteriormente, ao tomar conhecimento da tese de Gondra (2000), pude constatar que parte dessa análise já havia sido por ele empreendida.

organicamente [em oposição a ao de um] *corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo colonial” (Castellani Filho, 1988, p. 43).

Ainda seguindo a argumentação de Castellani Filho (1988, p. 39), a relevância dada à educação física por esses médicos podia ser captada na produção acadêmica do período, “...a maioria elaborada como tese apresentada [...] à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro”. Apoiado nas sínteses de Jurandir Freire Costa e de Foucault, e sem examinar essas fontes primárias do pensamento médico, Castellani Filho endossa a tese de que, no Brasil do século XIX, teria ocorrido a medicalização da sociedade.<sup>87</sup> Segundo seu argumento, em todo o século XIX, teria se dado um processo de eugeniação do povo brasileiro; a educação física, enquanto ligada aos sentidos de lúdico, de preenchimento do ócio e do tempo livre, teria sido valorizada pela classe dominante e assim envolvida pelos higienistas na educação escolar.

A temática é retomada e aprofundada por Soares (1994, p. 9):

O Século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização enquanto força de trabalho.

Soares – como Castellani Filho, ao apoiar-se nas análises de Foucault – reporta-se à realidade europeia para pensar a educação física no bojo do pensamento médico-higienista. Assim, foi possível a ela sistematizar vínculos orgânicos entre a educação física e o nascimento e construção da nova sociedade regida pelas leis do capital. Vínculos esses notadamente mediados durante todo o século XIX por aquilo que ela denomina de abordagem positivista de ciência e que permitiria vincular a idéia de pobreza e insalubridade aos maus hábitos – vícios,

---

<sup>87</sup> “ O que tem se chamado de *medicalização da sociedade* [...] é o reconhecimento de que, a partir do século XIX, a medicina em tudo intervém e começa a não mais ter fronteiras; é a compreensão de que o perigo urbano não pode ser destruído unicamente pela promulgação de leis ou por uma ação lacunar [...] de repressão aos abusos, mas exige a criação de uma nova tecnologia de poder capaz de controlar os indivíduos e as populações tornando-os produtivos ao mesmo tempo que inofensivos; é a descoberta de que, com o objetivo de realizar uma sociedade sadia, a medicina social esteve, desde a sua constituição, ligada ao projeto de transformação do deviante [...] em um ser normalizado; é a certeza de que a medicina não pode desempenhar esta função política sem instituir a figura normalizada do médico...” (Machado et al., 1978, p. 156).

imoralidade, vida desregrada – da classe dominada. Isso porque a abordagem positivista de ciência permitia que os fenômenos sociais fossem perspectivados na mesma ótica que os fenômenos da natureza, nos quais seria possível conhecer suas leis naturais e invariantes, ao estudá-los a partir dos métodos e técnicas disponíveis, então, para o estudo das ciências naturais. Daqui resultaria o explosivo discurso da classe dominante: era necessário “...garantir às classes mais pobres não somente saúde, mas também uma educação higiênica, e através dela a formação de hábitos morais” (Soares, 1994, p. 16). Esse discurso teria percebido e incorporado a educação física como um dos instrumentos capazes de promover a assepsia social, viabilizando a educação higiênica e moralizando hábitos. Assim,

...a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, [seria] a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela [incorporaria e veicularia] a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, [constituir-se-ia] em valioso instrumento de disciplinarização da vontade, de adequação e reordenação de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. [Estaria] organicamente ligada ao social biologizado cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que [viriam] a responder, [...] a um maior número de problemas que se [colocava] à classe no poder (Soares, 1994, p. 20).

Problemas que teriam como causas fatores biológicos, ambientais, morais, mas, jamais, sociais. Essa educação física, cunhada nessa sociedade naturalizada e biologizada, só poderia se reconhecer como educação do físico, empenhada em regenerar a raça, diretamente associada à saúde do corpo biológico.

Ainda que não sejam refutáveis os vínculos que a gênese da educação física na Europa – principalmente na França – possa ter estabelecido com a gênese da República e a consolidação do capitalismo e do pensamento liberal, o estudo da história do Brasil no século XIX mostra, como veremos o longo dos capítulos 3 e 4, que aproximações imponderadas pela realidade local podem provocar distorções. Tentarei construir um outro eixo argumentativo, procurando, como já dito, dar especial atenção aos movimentos internos da educação física, sem desconsiderar como a ciência médica se instaurava no Brasil e sem desligá-la da escuta externa com a movimentação social aqui instalada.

Talvez seja preciso suspeitar que a educação física, nos cafofos da história, possa ser tributária em outras coisas aos médicos brasileiros do século XIX, não só - quer mostrar esta pesquisa - a sua *biologização* ou seu *reducionismo biológico*, nuances que se tornaram maciçamente presentes apenas na virada do século XIX para o XX, decorrência de uma nova configuração de forças no campo médico que tensionaram o engendramento de sua especificidade. Se há tributo à medicina oitocentista, esse deve ser reconhecido também na sua preocupação com a educação do homem integral, utopia essa, nos últimos anos do século XX, muito afoitamente ligada ao liberalismo e seu equivalente econômico, o capitalismo, por análises de um materialismo dialético endurecido.

Só é possível atribuir à medicina oitocentista apenas nossa herança anatomo-fisiológica enquanto desconhecermos os movimentos operados no interior do próprio campo médico, para o seu reconhecimento e legitimação. Foi nessa lacuna que esta pesquisa pretendeu adentrar, mostrando as permanências e as rupturas que guardam o campo da educação física com os debates no campo médico. Assim, perspectivei que, para entendermos o tributo histórico da educação física ao conhecimento médico produzido no século XIX, era preciso perceber as lutas do e no campo médico. As primeiras dizem respeito à produção de sua diferenciação em relação aos outros saberes que compunham a(s) arte(s) de curar; as últimas, às disputas pertinentes à imposição do modelo legítimo de produção de conhecimento e intervenção fundamentada. Essas disputas, de ordem propriamente epistemológica, circunscreviam-se, em síntese, às disputas que, em metáfora mitológica,<sup>88</sup> são atribuídas às qualidades de Panacéia e Hígia, filhas de Asclépio - depois Esculápio -, deus da medicina. Panacéia representa o remédio que a todos os males poderia curar e traduz a utopia da terapêutica; Hígia, entendida como aquela que pode prevenir os males que abalam a saúde, dado seu respeito e sua capacidade de intervenção qualificada (porque cientificamente embasada) na natureza (humana), remete à utopia da higiene.

---

<sup>88</sup> Organizei essas idéias a partir de Brandão (1997) e Sayd (1998).

É, pois, quando a medicina tem pouco a oferecer com seus diagnósticos, prognósticos e terapêutica que a *educação physica* é evocada para colaborar na educação da *natureza* do homem. Bem entendido: é chamada a intervir sistematicamente na natureza biológica e social do homem objetivando um determinado fim. Que fim? Pensavam os médicos, iluminados por idéias liberalizantes, em prepará-lo para “uma vida completa” (Spencer, 1886, 18), potencializando, entre outras coisas, a capacidade preventiva dos investimentos no seu corpo, passíveis de construir determinados hábitos alimentares, vestuais, intelectuais e físicos apoiados em seus equivalentes valores.

No século XIX, a perspectiva higiênica de *pensar e intervir com a medicina* faz par com o modelo anatomoclínico, com ele ora rivalizando, ora cooperando, ora complementando. Para me situar no movimento próprio ao campo médico, o capítulo que se segue foi estruturado de forma a dar um panorama do processo de construção da especificidade médica, percorrendo, em diálogo com a historiografia específica e fontes acessadas, a produção de sua diferenciação, principalmente pela da institucionalização da profissão médica. Considerando que, naquela época, a atividade profissional e a atividade científica estavam embricadas, a produção do saber médico acaba por registrar diferentes investimentos e ordenações na produção de autoridades e legitimidades. Para mais de perto nela acompanharmos invasões e evasões de capitais, focalizo a produção do médico como agente autorizado e com autoridade (científica) a *falar da* e *agir com a* arte de curar, destacadamente com base nos seus conhecimentos higiênicos.

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. Mas, muito do que os médicos oitocentistas

esboçaram de criativo e libertador foi perdido porque interessou a uma determinada historiografia (da educação) fundar o novo na década de 1930.<sup>89</sup> É esse *apagamento* que é preciso sanar para perspectivar que na luta dos sentidos as *trevas* podem ter muito a nos dizer e ensinar.

---

<sup>89</sup> Consultar Carvalho (1998).



### 3 LUZES NO TÚNEL DO TEMPO

[Fazer emergir a historicidade dos campos dissipa] as ilusões nascidas da familiaridade, mostrando que, produto de uma história, esse sistema não pode ser dissociado das condições históricas e sociais de sua constituição e, [se dissociarmos, condenamos com isso] toda tentativa de considerar as proposições depreendidas do estudo sincrônico de um estado do campo [a serem] verdades essenciais, trans-históricas e transculturais (Bourdieu, 1968, p. 113).

Uma escada para descer, uma lanterna para iluminar. De familiar só o cheiro de mofo e a escuridão potencializadora das incertezas. Esta pesquisa fez viver tal situação de diferentes modos indo ao encontro de seu destino. Um metafórico, numa sensação sentida até hoje de estranhamento e fascinação; outro literal, a cada visita a parte das fontes.<sup>1</sup>

No porão dessa história está o Brasil do século XIX, ou melhor, uma pequena fração desse tempo e lugar. Visitamos, principalmente, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e outros espaços em que circularam médicos e professores na segunda metade daquele século. Neles tagarelam vozes que aos poucos se tornam discerníveis.

A ambientação oferecida pela história da medicina, desenvolvida ao longo deste capítulo, viabilizou a acuidade da escuta e ajudou a dissipar essa escuridão. Ela me deu pistas para a composição da paisagem na qual, no capítulo 4, passo a transitar na identificação e análise das questões que se colocavam a uma tal *educação physica* no século XIX.

---

<sup>1</sup> As fontes que viabilizaram a realização desta pesquisa foram encontradas, majoritariamente, na Biblioteca do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na seção de Teses Antigas, na seção de Obras Raras e em seu porão; na Biblioteca Nacional, nas seções de Obras Gerais, Obras Raras e Periódicos.

O propósito deste capítulo é, então, desenhar, com saberes já circulantes em fóruns pouco familiares à professores de educação física, um quadro que quer caracterizar os movimentos de uma construção – a da especificidade médica bem como a de seu maior bem simbólico, o saber médico – com alguma riqueza de informações. Conhecer e reconhecer a processualidade dessa construção ajuda a nuançar análises que só viram na produção do conhecimento médico uma aliança consolidadora da ascensão burguesa. Para isso, pondero sobre a homologia que permite, ao mesmo tempo, que o campo cultural esteja subsumido ao campo econômico, mas também busque, com golpes de força simbólicos romper com essa subsunção (Fabiani, 1999). Compus um arranjo em três movimentos cuja questão articuladora é a produção de seu aspecto acadêmico, no âmbito da formação médica em nível superior e fora dele, em instâncias também formativas dessas práticas.

Num primeiro momento, a proposta é incursionar num estranho universo que permite vislumbrar o que era a arte de curar antes da existência dos médicos como legítimos arautos da medicina. Aponto alguns fatores de ordem política e cultural que matizaram o início dos cursos de formação em cirurgia no Brasil e problematizo a sua criação. Depois, convido a compreendermos e partilharmos o entendimento de que, ao longo da primeira metade do século XIX, já podem ser agrupados indícios que permitem ver o esforço dos médicos na produção, acumulação e reconversão de capital simbólico e na construção de consensos e aglutinação de forças em torno de determinados interesses. Esses indícios compõem um esboço do processo de engendramento do campo médico. Por fim, detendo-me no processo de formação, caracterizo a produção do saber médico como bem inalienável desse grupo social, a partir da observação procedimentos gerais da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e questões específicas da disciplina de Higiene, sempre que possível em diálogo com a Terapêutica.

Foi percorrendo parte do processo de institucionalização e profissionalização da medicina bem como os meandros das disciplinas citadas em suas relações com a produção do saber médico, que encontrei as senhas para adentrar à discussão

específica da *educação física* percebendo – e, portanto, viabilizando sua análise – o terreno movediço no qual se inscrevem as condições de possibilidade para engendramento desta última como campo – objeto de reflexão dos capítulos subseqüentes.

### 3.1 NO PORÃO DE NOSSA HISTÓRIA: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA MEDICINA NO BRASIL

A incursão pela história da medicina começou com uma aproximação com autores como Canguilhem (2000) e Foucault (1998). Estudando a realidade francesa, eles mostram como, a partir do final do século XVIII e ao longo de todo o século XIX, a medicina sofreu profundas reordenações em suas práticas e representações desencadeadas pela necessidade de estabelecimento de sua (nova) legitimidade social. Revi, também, leituras feitas anos atrás (Machado et al., 1978 e Costa, 1989), mas, estudos concomitantes em história do Brasil (Carvalho, 1990, 1996 e 1998; Mattos, 1994 e Renault, 1978 e 1982) iam fazendo pensar que o contexto brasileiro deveria implicar novos tons dados às reordenações equivalentes na nossa medicina. Essa inquietação permitiu, de maneira bastante profícua, uma aproximação com pesquisas que têm buscado apreender esse movimento próprio de legitimação. Essas pesquisas são, em maioria, recentes.

A crítica historiográfica hodierna avalia que, nos últimos trinta anos, a história da medicina brasileira foi marcada por pesquisas que endureceram as interpretações possíveis da medicina oitocentista. O cerne do debate diz respeito à escrita da história e às possibilidades de articulação entre macro e microanálise.<sup>2</sup> Limitações epistemológicas fizeram com que a descrição positivista – que reinou soberana até a década de 70 – não se ativesse a nenhuma das duas. Muitos são os escritos nessa perspectiva, caracterizáveis como memória e celebração, grande parte redigida pelos próprios médicos. É preciso aqui escapar da crítica fácil que

---

<sup>2</sup> Exemplos da narrativa histórica que têm buscado essa articulação são os estudos de Hochman (1998) e Pereira Neto (2001).

considera essa produção homogênea e inevitavelmente de má qualidade. Claro é que existem textos sem originalidade reagrupando eventos já conhecidos sem muito rigor e critério. Mas há também textos cuidados que compilam e sistematizam de diferentes formas fatos e fontes.<sup>3</sup> Se entendidos como mapas, têm a sua contribuição a dar, incluindo em alguns casos exposições minuciosas e circunstanciadas.

A partir da década de 70, a hegemonia dessa perspectiva de escrita da história foi abalada com o engendramento da saúde pública como área do conhecimento. Os referenciais teóricos críticos – marxistas e foucaultianos – desnudaram uma face até então desconhecida na história da medicina brasileira e foram mordazes na sua crítica estrutural à equação Estado-medicina-produção-poder.<sup>4</sup> Como observa Luz (2001, p. 9), esses textos têm a marca de seu tempo, qual seja, aquela que tornou dominante, nas diferentes disciplinas que compõem as ciências sociais,

...a centralidade do Estado na constituição dos objetos de estudo. A natureza, estrutura e história do Estado capitalista, suas 'leis' e características fundamentais, seu papel no desenvolvimento econômico, no da sociedade civil e das instituições, suas políticas e a repercussão no processo saúde/doença das populações definiam os núcleos básicos de preocupação das pesquisas sociais em saúde.

Mas esses estudos não vislumbraram ou não problematizaram, também por razões epistemológicas, movimentos internos da própria medicina. Os princípios explicativos generalistas se sobrepunham à riqueza da documentação, impondo-lhes a interpretação. Na síntese de Luz (2001, p. 10-11), as três maiores limitações que se impetraram a essas pesquisas foram a impossibilidade de visualizar e reconhecer as instituições como núcleos específicos de poder e, nelas, perspectivar o papel dos atores institucionais (individuais, grupais e corporativos) na origem, constituição, reprodução e manutenção do Estado; a

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, a obra que mais se destaca é a de Santos Filho (1991a e 1991b), mas os textos de Magalhães (1932) e Lobo (1964) também podem ser aqui lembrados.

<sup>4</sup> Os estudos de Machado et al. (1978), Costa (1989) e Luz (1979) são os mais representativos dessa geração. Os conceitos de *medicalização da sociedade* (Machado et al., 1979) e de *ordem médica* (Costa, 1989) tiveram ampla circulação, influenciando, inclusive, os textos que marcaram a revigoração do interesse pela história da educação física (Castellani Filho, 1988 e Soares, 1994).

dificuldade de mediar o papel do acontecimento histórico, já que a sua singularidade não se prestava à apreensão na forma de “leis”; além do que, esses estudos macroestruturais tendiam a obscurecer os conflitos internos do próprio Estado, a importância das contradições institucionais, a resistência, organizada ou não, às normas e políticas institucionais assim como a instabilidade das políticas estatais. No seu grande recorte se perdia a complexa diversidade sociopolítica.

Na avaliação de Edler (1998), o maior mérito das pesquisas dessa geração foi, sem dúvida, a inserção de modelos interpretativos que abriram caminhos para uma tradição analítica que colocou em xeque a auto-imagem da medicina. Elas permitiram a introdução de novos conceitos que explicitaram relações políticas, econômicas, sociais e epistemológicas entre o conhecimento, as práticas médicas e as formas de dominação. Mas esse autor lhes dirige duas críticas que podem ser somadas às de Luz. A primeira delas é que tais estudos carecem de crítica documental, quando não de base empírica, tomando como dadas (hipó)teses que não resistiram a averiguações mais recentes cuja fundamentação teórico-metodológica tem primado pela problematização das fontes. A segunda recai na 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.

Dentro dessa ótica, a especificidade e cientificidade da medicina brasileira teria sido “inaugurada” nos primórdios do século XX com as contribuições advindas dos institutos de pesquisa. Tal entendimento produziu uma periodização na qual o desenvolvimento da medicina brasileira foi concebido em duas fases. Uma considerada *pré-científica*, caracterizada pela aversão à pesquisa (observação metódica, experimentação) na qual “importaríamos” todo o conhecimento médico, e outra *científica*, na qual os médicos brasileiros se apropriariam do conjunto de saberes e práticas da medicina experimental. Essa periodização foi revista e refutada, entre outros, pelos trabalhos de Edler (1998, 1999) e Ferreira (1996), ao perspectivarem a representação de ciência dos médicos oitocentistas com base em suas próprias práticas e não a partir das atuais.

Pois bem, o quadro traçado *grosso modo* pelos estudos dos anos 70 vem sendo enriquecido e redesenhado por novos historiadores da medicina<sup>5</sup> – mas não só dela – que, ao trabalharem numa perspectiva da história cultural, têm buscado produzir colaborações que ousam flagrar o engendramento dessa nova ordem no Brasil. Tomo suas cenas e tintas de empréstimo para recompor essa paisagem por ângulo que mais favorece, a meu ver, o olhar de professores de educação física intrigados com sua herança da área médica e educacional. Pontos de referência para discussão central deste estudo sobre a gênese do campo da educação física no Brasil foram demarcados, apoiados nessas pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos. Não abri mão, entretanto, de informações há muito registradas por seus historiadores tradicionais e memorialistas, bem como de algumas análises produzidas na década de 70.

### **3.1.1 Articulando informações gerais sobre a medicina no Brasil no início do século XIX**

O desconhecimento por vezes paralisa, por vezes estimula atitudes vãs, quando não equívocos. No porão de nossa história, mesmo quando tudo não mais era breu, permanecia a inércia. Era preciso começar a jornada, mas por onde? Cabia inventar um começo. O estranho universo da arte de curar insinuava seus labirintos antes da existência de seus seguros trajetos. Foi nesse labirinto que teve início esta caminhada.

#### **a) Medicina prévia**

Conta George Doyle Maia (1995) que, no Brasil colônia, a arte de curar era praticada principalmente por *curandeiros* ou *curadores* – aqui entendidos como

---

<sup>5</sup> Uma das gratas “descobertas” desta pesquisa foi o encontro com a farta produção de pesquisadores da Casa de Osvaldo Cruz da Fundação Osvaldo Cruz (COC/Fiocruz), no Rio de Janeiro, que, de forma orquestrada, têm buscado contribuir com a reescrita da história da medicina brasileira.

todos os praticantes de diversas vertentes e facetas da arte. Sob essa designação, encontravam-se cirurgiões (que praticavam amputações, tratamento de fraturas, ferimentos e ulcerações, cauterização de tumores, lancetamento de abscessos e trepanações), barbeiros (cujas práticas diziam respeito ao emprego de bichas, ventosas e escarificações, pequenas cirurgias, cortes de cabelo e barba além de extração de dentes), sangradores (responsáveis por sangrias), algebristas (que cuidavam de fraturas, torções e luxações), boticários (responsáveis pela preparação e comércio de medicamentos), cristeleiras (responsáveis por lavagens intestinais), parteiras, padres jesuítas (responsáveis pelos mais diversos tipos de assistência), pajés e negros libertos e escravos, esses últimos – pajés e negros – responsáveis pela aproximação da arte de curar com a feitiçaria, a magia e o sobrenatural. Além desses, a medicina era praticada por uns poucos *physicos*,<sup>6</sup> título concedido àqueles que se formavam nos cursos de medicina das Universidades de Coimbra,<sup>7</sup> Paris e Montpellier.<sup>8</sup> Mas, também estes tinham uma formação precária, já que a prática clínica e a formação de base experimental integravam um futuro que ainda estava por se construir.

Conforme Santos Filho (1991a), as expressões *cirurgião barbeiro* e *cirurgião formado* circularam durante bastante tempo. Ambas referiam-se aos agentes mais afeitos às práticas acima atribuídas aos cirurgiões. A diferença é que os *cirurgiões barbeiros* aprendiam o ofício se exercitando como aprendizes ou auxiliares de *cirurgiões mestres* em seus próprios estabelecimentos (muitos atendiam em casa mesmo). Os *cirurgiões formados*, por sua vez, eram aprendizes que participavam do atendimento e, com sorte, de curso teórico-prático nos hospitais. A distinção que hoje não nos faz ter dúvidas acerca das atribuições de um barbeiro se processou ao longo do século XIX. Segundo Figueiredo (1999) ela ocorreu

---

<sup>6</sup> Santos Filho (1991a) estima que, em 1794, na sede do Vice-Reino (Rio de Janeiro) existiam apenas nove físicos e 29 cirurgiões.

<sup>7</sup> Dados colhidos por Soares (2001) informam que, no século XVII, nela estudaram 37 brasileiros, no século XVIII, 107 e no século XIX (até 1861) 32. Braga (apud Carvalho, 1996), informa que, em 1772, catorze brasileiros se matricularam no curso de medicina dessa universidade. No ano seguinte, 62. Entretanto, cabe informar que nem todos os formados retornavam ao Brasil para exercer a medicina.

<sup>8</sup> Segundo dados colhidos por Carvalho (1996), doze brasileiros estudaram medicina em Montpellier entre 1777 e 1793.

principalmente devido à da especificidade construída no processo de formação, já que, cada vez mais, passou-se a exigir do cirurgião uma formação formal e, por fim, acadêmica, ao passo que a formação do barbeiro manteve sua informalidade e generalidade na arte de manipular objetos cortantes. Entretanto, constatou a pesquisa da autora que, ainda no início do século XX, eram comuns aos barbeiros as práticas referidas no parágrafo anterior, o que sugere que, no imaginário popular, perdurou uma sobreposição de representações (“funções”). Aos barbeiros muito interessou a proximidade e sua confusão com os cirurgiões, ao passo que a esses últimos interessava a demarcação, por um lado, do distanciamento com os barbeiros e, por outro, sua aproximação e associação com os físicos/médicos.

Excetuando os físicos, que tinham formação universitária<sup>9</sup> e condições econômicas para viabilizá-la, todos os outros *curandeiros* brasileiros são caracterizados como humildes, sem nenhuma ou com baixa instrução, não raros identificados como negros e mulatos (Santos Filho, 1991a). Antes da criação de cursos específicos no Brasil – que datam oficialmente de 1808 –, restava àqueles sem posses que se ocupavam da arte da cura poucas alternativas de formação. Uma era cair nas graças de umas poucas municipalidades que podiam, se quisessem, conceder pensões de estudo no exterior; outra a frequência a cursos isolados sobre cirurgia e anatomia em iniciativas muito modestas em Hospitais nas Capitanias de São Paulo, Minas Gerais e da Bahia (Lobo, 1964; Sales, 1971; Santos Filho, 1991a). Contudo, a alternativa mais comum era a obtenção das cartas de licenciamento pleiteadas aos delegados de Físico-Mor e Cirurgião-Mor, cargos estes da *Fisicatura* metropolitana portuguesa, até 1782; depois, quando da extinção da *Fisicatura*, pelos delegados da Junta do Protomedicato e, a partir de 1808, de novo pela *Fisicatura* após a extinção da Junta. Até então, o processo que permitia aos interessados pleitear uma carta de licenciamento era, como já esboçado na diferenciação entre *cirurgião barbeiro* e *cirurgião formado*,

---

<sup>9</sup> Em Portugal, a Universidade foi criada em Lisboa (1290) e transferida para Coimbra em 1308. Desde sua fundação até 1493, manteve uma só cadeira de medicina. A partir de então, até 1540, foram duas. Em 1545, totalizava cinco cadeiras. Um curso de medicina propriamente dito só se instalou em 1772, com a reforma pombalina (Santos Filho, 1991a).



basicamente o seguinte: estes deveriam acompanhar de dois a quatro anos a atividade de um “mestre” habilitado – o que era o mais comum – ou freqüentar a enfermaria de algum hospital, onde, além de praticarem como enfermeiros ou ajudantes, ocasionalmente poderiam ter acesso a aulas de cirurgia e anatomia. Tendo como comprovar a “experiência” adquirida num ou noutro processo, podiam requerer seu exame perante os delegados para obtenção da carta.

Digno de registro é a observação de Maia (1995) sobre a idoneidade das cartas expedidas, já que nem sempre eram obtidas por meios lícitos. Denúncias oficiais enviadas à Coroa informavam a maneira como os delegados da Junta fiscalizavam a prática médica na Colônia e a forma como expediam as cartas de licenciamento. Em 1787, por exemplo, Martinho de Mello e Castro, governador da Capitania da Bahia, oficiava que

Na própria cidade poucos são os médicos [...]. Por esta razão, [os enfermos] no aperto da necessidade, recorrem aos cirurgiões, que os medicam com mais pontualidade, [entretanto até] desta assistência estão sendo privados por que o Juiz Comissário de Medicina os inibe do curativo,<sup>10</sup> condena e procede à captura contra eles. Os sangradores, que comumente são pardos ou pretos, que aprendem com outros tais se não têm com que satisfaçam as mesmas condenações, são capturados e proibidos do exercício de sangrar e tirar dentes [...]. É de notar que se eles são remediados e pagam os emolumentos do exame, são aprovados e nunca jamais reprovados, podem imediatamente exercitar as suas ocupações, muitas vezes sem os requisitos necessários (apud Lobo, 1964, p. 6-7).

Se esse pequeno trecho pode sugerir em que termos se realizava o atendimento individualizado dos enfermos, o coletivo não se dava em melhor situação. No Rio de Janeiro, por exemplo, a assistência hospitalar ocorria em uns poucos estabelecimentos militares e religiosos. Esses hospitais eram carentes de recursos humanos e materiais e

Voltados para os pobres, [...] destinava[m]-se a acolher os deserdados de toda sorte. Quase sempre, somente aqueles a quem faltava um teto e/ou o concurso de algum parente dirigiam-se [...] para os hospitais [...]. Locais de isolamento e reclusão [...] – todos notavam – não passavam de depósitos de infelizes em sua última escala para a morte (Soares, 2001, p. 21).

---

<sup>10</sup> Curativo aqui tem o sentido amplo de “ser curado” dos males e moléstias e não o restrito que se refere, por exemplo, aos cuidados de higienização e proteção de ferimentos, esta sim, prática típica dos cirurgiões daquele tempo.

Na descrição de Patto (apud Gondra, 2000, p. 11), funcionavam ao mesmo tempo como

...enfermarias, hospícios, asilos, e orfanatos, nos quais se praticava a caridade segundo os mandamentos da irmandade de Misericórdia de 'curar os enfermos, remir os cativos, visitar os presos, cobrir os nus, dar de comer aos famintos, dar de beber a quem tem sede, dar pouso aos peregrinos e enterrar os mortos'.

Como se pode brevemente notar, até a chegada da Corte, é num quadro de total penúria, em que faltavam condições, conhecimentos e recursos, e no qual concorriam diferentes práticas, que a arte de curar era exercida por aqui. Os *curandeiros* praticavam a medicina que lhes era possível na escassez dos físicos licenciados. Os licenciados tinham que se arranjar com os poucos conhecimentos que possuíam. O médico, como agente social, não gozava de prestígio nem reconhecimento e os conhecimentos da medicina oficial e da "praticante" se embriçavam numa cultura que impôs à medicina brasileira um lento processo de conquista de legitimidade e autonomia, de especialização e monopolização de saberes e práticas. Ainda no início do século XX – se é que não impõe até hoje – esse processo impunha aos médicos estratégias novas na luta contra *curandeiros* e charlatões (Pereira Neto, 1995 e 2001).

A data de 1808 é, entretanto, uma data emblemática, já que foram as conseqüências a longo prazo da chegada da Corte que desencadearam necessárias mudanças socioculturais para tirar do atraso a antiga Colônia e inserir o Brasil num processo civilizador. É lugar comum na literatura tanto a observação de que a situação emergencial da chegada da Corte exigiu providências na implantação de várias instituições políticas, econômicas, culturais e sociais, que mudaram hábitos e costumes, como a que, por anos, permaneceram inalteradas rotinas políticas e culturais que remontavam ao século anterior. Para entender minimamente essa ambivalência, vejamos como alguns autores analisam algumas rupturas e permanências ligadas à chegada da Corte.

b) Algumas implicações do aportamento e do *tempero* cultural luso-brasileiro

Data de estampa, a chegada da Corte se presta a múltiplas demarcações que se completam. O fato catalisou, desencadeou, abortou diferentes processos que seria esforço vão aqui elencar. Basta marcar, entretanto, que todas as possibilidades ao fato atreladas não autorizam a restringi-lo a um novo “marco zero” da história brasileira.

Do ponto de vista da dominação política – para citar um exemplo marcante e bem conhecido – talvez tenha sido um catalisador. Carvalho (1996) atribui nem tanto à chegada da Corte – fator importante, mas não exclusivo para solução monárquica adotada no Brasil –, mas à formação intelectual da elite brasileira as condições favoráveis à manutenção dessa dominação, em que pese, de fato, a implantação emergencial de novas instituições. Segundo sua análise, o tipo de socialização promovida pela Universidade de Coimbra produziu um fenômeno único na América Latina: uma homogeneidade na elite dirigente. A formação coimbrã afastava seus estudantes do libertário iluminismo francês e buscava garantir um treinamento adequado às futuras ocupações no funcionalismo público, tendo por base uma concepção de Estado monárquico e capacidade de governo absolutista.

Dessa forma, construída pela formação e praticada na burocracia estatal, essa homogeneidade “...fazia com que o fortalecimento do Estado constituísse para ela [elite] não só um valor político como também um interesse material muito concreto” (Carvalho, 1996, p. 37), o que acabou viabilizando um destino para o Estado Imperial brasileiro bem diferente do de seus pares na América Espanhola: por um lado, conseguiu manter sua unidade geopolítica; por outro, “...se não evitou um período inicial de instabilidades e rebeliões, não chegou a ter uma única mudança irregular e violenta de governo [...] e conservou sempre a supremacia do governo civil” (Carvalho, 1996, p. 11-12). Orgulhavam-se os políticos envolvidos no Governo Imperial de “...apontar as vantagens do sistema

brasileiro sobre os governos militares das repúblicas vizinhas” (Carvalho, 1996, p. 47).

Ao longo de seu trabalho sobre a formação da elite política imperial, Carvalho (1996) procura mostrar o processo de *nacionalização* dessa elite, dada, principalmente, pelo declínio da geração coimbrã que se esgotava por volta da metade do século – período até o qual durou a fase de acumulação de poder de Estado – e pela colocação do Estado como maior empregador dos letrados que ele mesmo formava. Esse processo de *nacionalização* teceu as condições de possibilidade para a constituição efetiva do Estado brasileiro e sua tomada de consciência como nação; consciência nacional que, em suas múltiplas manifestações, pode traduzir facetas da inserção do Brasil no processo civilizatório (Elias, 1994). Mas, sem contradição, concomitante a essa *nacionalização* da elite, a instalação de novas instituições possibilitou também um certo movimento de  *europeização* da população que obrou a construção de novos hábitos e costumes. A vida, ao se tornar cada vez mais urbana, materializava novas condutas na reordenação dos comportamentos individual e coletivo, público e privado. Neles apareciam preocupações até então inéditas com as formas de ser, de estar, de pensar e de se relacionar (Machado et al., 1979; Costa ,1989 e Lima 1996).

A medicina brasileira deu sua contribuição no processo de nacionalização/europeização de costumes e dela iremos tratar ao falar da *illusio* médica e da produção do conhecimento médico no século XIX. Por ora, ainda com base na discussão do aportamento, gostaria de sugerir – com Schwarcz (1993) – que ele desencadeou o início da história institucional no Brasil, na qual pode ser inserida uma história da medicina. História que se produziu em conjugação com essas mudanças socioculturais e encerrou duplo movimento. Um no qual seu espaço social se viu conformado por fatores externos, tais como, a situação político-econômica e a sociocultural geral. Outro no qual sua economia interna perspectivou seus próprios rumos, estes, por sua vez, capazes de

modificar, em maior ou menor grau, a conformação sociocultural geral que lhe cercava.

A título de caracterização, na trilha dos fatores externos, vale a pena chamar a atenção para uma certa herança cultural. Já foi exposto o que pensa Carvalho sobre a formação da elite política imperial. Esse historiador é enfático ao atribuir à influência coimbrã parte da coesão dessa elite. Ao analisar a reforma pombalina, nela vê um iluminismo que se atrelou aos interesses do fortalecimento do poder estatal engajado numa recuperação econômica. Para ele,

Tratava-se fundamentalmente de colocar a educação em condições de ser útil ao esforço de recuperação econômica. No que se refere a Coimbra, a nova orientação [iluminista bastante diversa da francesa] levou à ênfase nas ciências naturais, pois delas, sobretudo da mineralogia e da botânica, se esperavam contribuições no sentido de renovar ou inovar a exploração dos recursos naturais das colônias, especialmente do Brasil (Carvalho, 1996, p. 57).

Carvalho (1996, p. 58) não deixa de notar que a Universidade de Coimbra produziu um

...notável grupo de cientistas. Muitos deles eram brasileiros e alguns ainda militavam na política à época da Independência [...]. Mas, embora [...] comprometidos com o objetivo de promover o progresso científico e técnico, em termos políticos o comportamento desses cientistas não se distanciava muito do dos juristas. Certamente se preocupavam menos com a manutenção da ordem e com a centralização do poder [...]. Mas no fundo eram frutos do Iluminismo português, politicamente conservador[...]. Os líderes mais radicais dos movimentos libertários antes da independência tinham formação francesa ou puramente brasileira.

Rousseau e Voltaire eram leituras proibidas em Coimbra. E houve quem defendesse, já no debate constituinte de 1823, que “...nenhum governo [podia] tolerar que em quaisquer aulas se ensinem, por exemplo, as doutrinas do contrato social do sofista de Genebra” (apud Carvalho, 1996, p. 75).<sup>11</sup> Não escapa à análise desse autor o fato de o Governo português nunca ter permitido a instalação de estabelecimento do ensino superior nas colônias: era uma questão política cujo relaxamento podia acarretar liberdades indesejadas. O Governo

---

<sup>11</sup> Veremos no capítulo seguinte que a leitura de Rousseau parece ter sido uma das maiores influências na produção do conhecimento médico brasileiro concernente à educação e à *educação physica*.

sabia que “...um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal” (Lacombe, apud Carvalho, 1996, p. 60) e queria que assim continuasse. A situação do ensino superior no Brasil colônia só se alteraria mesmo com a vinda da Corte.<sup>12</sup>

Faltava instrução generalizada nas terras brasileiras. A formação universitária era um privilégio para poucos. Em Coimbra esse privilégio tornava-se um meio muito eficaz na produção dos produtores e reprodutores da nossa cultura que, como já sinalizado, comportavam tanto uma *nacionalização* como uma *europização* de suas práticas. Mas Coimbra não era a única possibilidade de formação, principalmente depois que se instalaram os cursos superiores no Brasil. Carvalho (1996, p. 75) reconhece que o conservadorismo coimbrão

...contrasta[va] com o comportamento político dos que se formaram em outros países europeus, sobretudo na França, e dos que se formaram no Brasil, aos quais, estranhamente, parecia ser mais fácil entrar em contato com o iluminismo francês. As academias, as sociedades literárias, as sociedades secretas, formadas no Brasil, e as próprias rebeliões que precedem a independência exibem quase que invariavelmente a presença de elementos [médicos] formados na França ou [padres] influenciados por idéias de origem francesa.

A influência da *ilustração luso-brasileira* é sublinhada por Ferreira (1996), ao rastrear os vínculos que a institucionalização da medicina brasileira oitocentista teve com esse movimento. Esse autor reafirma que a base ideológica desse movimento se assentou no absolutismo ilustrado e reconhece nesse iluminismo à portuguesa as mesmas nuances que Carvalho. Sua síntese aponta que, de maneira geral, o absolutismo ilustrado calcava-se numa concepção de Estado que investia na educação do príncipe, visando a torná-lo um *esclarecido*. Seu esclarecimento é que proporcionaria a implementação de reformas ilustradas voltadas para o bem-estar de seus súditos. Entre elas, a educação se apresentava como carro-chefe. Na prática, avalia Falcon (apud Ferreira, 1996, p.

---

<sup>12</sup> Além das Faculdades de Medicina, são instaladas a Real Academia dos Guardas-Marinhas (1808), a Real Academia Militar (1810), a Academia de Belas-Artes (1820). Escolas explicitamente dedicadas à formação das elites políticas, como as faculdades de direito, só foram criadas após a Independência. Registra-se ainda a Escola de Farmácia (Ouro Preto, 1838), a Escola de Minas (Ouro Preto, 1876), a Escola Central (1854) que tirou a engenharia civil da Academia Militar e, posteriormente, foi transformada na Escola Politécnica (1874) (informações colhidas em Carvalho, 1996).

40), “...esse reformismo buscou a modernização do aparelho do Estado, sua secularização e seu enriquecimento, sem abrir mão do poder absoluto do monarca e da estrutura social vigente”.

A influência do absolutismo ilustrado se fez sentir na realeza lusitana no interstício final do século XVIII a meados do século XIX, mas não da mesma forma como na Inglaterra ou na França. Ferreira (1996, p. 46) observa que, no início,

Não era interesse dos governantes ilustrados portugueses promover ou incentivar uma reforma social e educacional que tivesse na ciência sua pedra angular. O intento era modernizar a economia portuguesa sem abalar o sistema político vigente baseado no absolutismo monárquico, e muito menos colocar em risco o domínio sobre o Brasil. As atividades científicas foram incentivadas dentro de limites determinados pelo projeto político-econômico...

Seguindo seu argumento, significa dizer que o escasso, porém presente, desenvolvimento no Brasil daquilo que era considerado produção científica<sup>13</sup> foi fortemente marcado pelo *estatismo* que recobriu o movimento cientificista luso-brasileiro – uma das portas para a institucionalização da medicina no Brasil – cuja peculiaridade foi ter sido inibido e depois promovido pelo próprio Estado.

A transferência para o Brasil do Governo português intensificou a institucionalização da ciência com a marca desse despotismo esclarecido. Assinalarei, mais à frente, algumas marcas desse despotismo. Por ora, cabe retomar o caráter emblemático das primeiras iniciativas desencadeadas pelo apertamento, trilhando, mais convictamente, pela sua economia interna. Registro, então, uma seqüência de episódios colhidos na bibliografia que vão compondo – como veremos, não sem tensão – e fornecendo as primeiras pistas para problematizar a paisagem da medicina brasileira nas primeiras décadas do século XIX. Sempre que percebidos, elementos macroestruturais serão pontuados.

---

<sup>13</sup> Dentre outras iniciativas, Ferreira (1996) destaca a criação da Academia Científica do Rio de Janeiro (1771-1772) e sua sucessora, a Sociedade Literária do Rio de Janeiro (1786-1790), a criação de jardins botânicos em Belém do Pará (1796) e, depois da chegada da Corte, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, a instituição de cursos superiores de formação e a produção e circulação de uma imprensa médica no Brasil, na primeira metade do século XIX.

### 3.1.2 Colocando em questão a formação na *arte de curar*

Já foi dito que a viagem que marcou o refúgio de D. João VI e sua Corte no Brasil propiciou a fundação de nossos primeiros cursos de Cirurgia e Anatomia. A parada na Capitania da Bahia permitiu D. João lá instalar uma Escola de Cirurgia no Hospital Real. O segundo curso foi instalado após a chegada ao Rio de Janeiro. Segundo a Carta-Régia para criação da Escola de Cirurgia no Hospital Real da Bahia, esses cursos voltavam-se “...para instrução dos que se destinam ao exercício desta arte, [...] [neles] não só [ensinando] a cirurgia propriamente dita, mas a anatomia, como bem essencial dela e a arte da obstetrícia, tão útil como necessária...” (apud Lobo, 1964, p. 10) e teriam sido fundados

...em benefício da conservação e saúde dos povos, afim de que houvesse habéis e peritos professores, que unindo ciência medica aos conhecimentos praticos da cirurgia pudessem ser uteis aos moradores do Brasil (Carta-Régia de 5 de novembro de 1808, apud F. Guimarães e R. Brito, apud Lobo, 1964, p. 11).

Os cursos de formação – com suas variações e reformas – conviveram por quase duas décadas com o já mencionado processo de obtenção das cartas de licenciamento. Lobo (1964, p. 16) comenta a possibilidade de persistência, nesse período, de irregularidades na expedição das cartas, cujo êxito mais dependia das posses dos interessados para arcar com as elevadas taxas e propinas que eram cobradas. Comenta também que, apesar da prerrogativa legal, não havia localizado em suas pesquisas cartas assinadas pelo Dr. Picanço. Lobo não deu conseqüência analítica à sua constatação, informando somente que, nas cartas que conhecia, ele se fazia representar por um delegado, além de nominar alguns examinadores.

O que se percebe é que desde muito cedo, em que pesem personalismos, já pode ser perspectivada na história da medicina brasileira a existência de grupos que se articulavam em prol de determinados interesses. O Dr. Picanço esteve a frente de um deles que, por quase vinte anos, quis monopolizar, regrando, regulando e regulamentando, um precário processo de formação, que



menosprezava e atrapalhava, inclusive, os cursos de formação criados por sua influência.

Observando a movimentação ocorrida no Rio de Janeiro no que tange ao (re)dimensionamento dos cursos de formação bem como a expedição das cartas de licenciamento/aprovação, sabe-se que a Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia do Hospital Militar criada em 1808 sofreu modificações. Num primeiro momento, essas modificações implicaram um aumento de cadeiras e a substituição de professores.<sup>14</sup> Já em 1812, estava em curso nova discussão que visava a uma redefinição da escola.

O Dr. Vicente Navarro de Andrade, nascido em Portugal, formado em Coimbra e recém-chegado de uma viagem de estudos, por ordem de Sua Alteza Real, redigiu e publicou um *Plano d'organização d'huma Escola Medico-cirurgica*. Mas não foi o único a apresentar proposta.<sup>15</sup> O Dr. Manoel Luiz Alvares de Carvalho, baiano, formado em Coimbra, em 1782, acompanhante da Corte na vinda de D. João VI, foi outro a elaborar um projeto de reforma do ensino médico. Esse foi aprovado – preterindo-se, então, o do Dr. Navarro Andrade – em abril de 1813. Nessa data os estatutos da Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia foram alterados, transformando-a na Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, embrião da futura Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (Magalhães, 1932).

Com o desfecho do episódio, o Dr. Manoel Luiz Alvares de Carvalho não contabilizou somente a reforma do ensino médico. Ainda em 1812 lhe foi conferido o título Cirurgião-Mor honorário do Reino e o cargo de diretor dos

---

<sup>14</sup> Seu estabelecimento se deu com a instalação das cadeiras de *Anatomia* e de *Terapêutica Cirúrgica e Particular*. A primeira foi de responsabilidade do cirurgião português Dr. Joaquim da Rocha Mazarém, logo substituído pelo cirurgião português Dr. Joaquim José Marques; a segunda foi de responsabilidade do cirurgião Dr. José Lemos de Magalhães, aposentado em 1811 e substituído pelo físico Dr. Amaro Batista Pereira. Em 1809, o Dr. Mazarém voltou à Escola para lecionar a nova cadeira de *Medicina Operatória e Arte Obstétrica* e se juntou a esses três professores o médico português Dr. José Maria Bomtempo, responsável pela também recém-criada cadeira de *Medicina Clínica Teórica e Prática e Princípios Elementares da Matéria Médica e Farmacêutica* (Santos Filho, 1991b).

<sup>15</sup> Uma síntese dos planos apresentados pode ser encontrada em Lobo (1964). Uma sinopse dos currículos propostos pode ser visualizada em Gondra (2000).

Estudos Médicos-Cirúrgicos da Corte e do Estado do Brasil. O Dr. Navarro Andrade foi recompensado (?) pelo Palácio Imperial, sendo nomeado, em 1813, professor de *Higiene e Patologia* da nova escola instituída. Anos à frente, foi seu diretor até a abdicação de D. Pedro I. O Dr. Picanço, por sua vez, teria sido convidado pelo Dr. Alvares de Carvalho para ser chanceler da Academia. Lobo endossa a explicação apresentada por Azevedo (apud Lobo, 1964, p. 21) para quem “[Picanço] ressentiu-se do oferecimento, pois, tendo jurisdição, na qualidade de Cirurgião-Mor, de referendar todos os diplomas de cirurgia, se fôsse chanceler só teria direito a deitar o Selo Real nas cartas expedidas pela escola”.

Tal explicação inspira novo exercício interpretativo para que a idéia de “ressentimento” não se reduza à idéia de “desafetos”. O mapeamento da legislação no que se refere às definições do tipo de diploma expedido e de quem tem autoridade para os expedir dá indícios de que não eram disputas pessoais – apenas – que estavam no cerne da questão. Pelo Estatuto de 1813, os cirurgiões com formação acadêmica tinham preferência sobre os demais. Essa é a primeira distinção que se impõe sobre aqueles que tinham formação junto a “mestres” ou em hospitais e que sela o início da caminhada que marcou a longa trajetória para acúmulo de capital simbólico – tanto cultural como social – por aqueles que – por fim, serão os médicos – pretenderam deter o monopólio sobre a legitimidade e a autoridade na arte de curar.

Mas, o mesmo Estatuto que gerou um distanciamento entre formados e não formados produziu uma aproximação ambígua: permitia que os cirurgiões formados pela Escola atuassem como médicos onde esses inexistissem e, mais, abria-lhes a prerrogativa de que, adquirindo de “princípio e prática” os conhecimentos necessários, pudessem fazer exames que lhes garantissem formatura e grau de doutor. Essa prerrogativa se mantém, ao menos em parte, ainda em 1826, quando os cirurgiões formados continuaram podendo exercer a cirurgia e a medicina. Conquista sacramentada neste último estatuto foi a responsabilidade atribuída aos próprios cursos de formação de expedirem suas cartas/diplomas.

A historiografia deu diferentes explicações para a polêmica que se deixa entrever pelos estatutos da Academia Médico-Cirúrgica. Frisa Sales (1971, p. 46) que a

...capacidade de expedir Cartas de habilitação e Provisões para curar [pela Fisicatura] continuou mesmo depois do funcionamento das Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia e Rio de Janeiro, e foi motivo de sérias desavenças entre José Corrêa Picanço e os estabelecimentos de ensino.

O cerne da questão parece, para ele, ganhar tons nacionalistas já que se estabeleceu

...acentuada má vontade entre médicos portugueses e brasileiros, chegando àqueles a pleitear que só valessem os diplomas expedidos por Coimbra, pretensão que não podia vingar e foi definitivamente afastada pela lei de 9 de setembro de 1826, outorgando explicitamente às Escolas nacionais o direito de 'conferir cartas de cirurgião e cirurgião formado' aos alunos por ela diplomados. Estes poderes ainda foram ampliados em 1828 quando [...] desaparecem as 'Cartas de licenciamento' (Sales, 1971, p. 148).

Essa argumentação também foi encontrada em estudos recentes. Ferreira (1996), por exemplo, adere à explicação formulada por Nizza da Silva para quem a negação do plano do Dr. Navarro de Andrade ocorreu por razões exclusivamente sociais, traduzidas como a manutenção dos privilégios dos poucos médicos portugueses existentes na Colônia. Para esse autor,

Parece correta a explicação, também adotada por Alfredo Nascimento (1942) e Lycurgo Santos Filho (1991), que aponta as disputas políticas entre portugueses detentores do poder no campo médico como a principal causa da rejeição do plano mais abrangente oferecido por Navarro de Andrade (Ferreira, 1996, p. 56-57).

Considera ainda que o monopólio exercido pelos médicos e cirurgiões portugueses só foi quebrado nos anos subseqüentes à Independência, quando foram feitas tentativas de modificar a estrutura do ensino médico.

Lobo (1964, p. 21) por sua vez, equaciona a questão nos termos da legitimidade da instância expedidora das cartas, com base na explicação oferecida por Azeredo, em 1868, já que, a partir de 1813,

...o Dr. Corrêa Picanço e outros cirurgiões portugueses começaram a fazer oposição à escola cirúrgica do Rio de Janeiro; e não permitindo que funcionassem as aulas do quarto e quinto ano, embaraçaram a concessão de diplomas pela escola cirúrgica, obrigando os estudantes a requererem ao Cirurgião-Mor, [a obtenção das] respectivas cartas [de aprovação].

Em Machado et al. (1978), a questão não se atém à instância licenciadora – esse seria apenas um dos aspectos do problema. O pomo da discórdia é atribuído ao que é licenciado. Para esses autores, a rejeição ao plano do Dr. Navarro de Andrade reforçava o descontentamento dos médicos portugueses com relação à formação dada na Academia – que era a de cirurgião. Querendo impedir que os cirurgiões pudessem vir a se tornar médicos de fato e de direito, sem passar pelos trâmites universitários, contaram, então, com o apoio do Cirurgião-Mor, Dr. Picanço, para que dificuldades fossem impostas àqueles que quisessem fazer valer tal prerrogativa estatutária.

Temos então polêmicas em torno de como deveria se proceder à se formação rápida de “profissionais” da arte da cura (curso escolar x acompanhamento hospitalar), em torno de que instâncias se deveriam expedir as cartas (*Fisicatura* x Academia), bem como do que estava de fato sendo formado (cirurgiões e/ou médicos), registrando os fragmentos das disputas por reconhecimentos diversos (quem credencia, o que credencia, como credencia). A luta por esses reconhecimentos de legitimidade e autoridade parece ilustrar a articulação de diferentes grupos e interesses no projeto de profissionalização da medicina no Brasil.

Os planos do Dr. Navarro de Andrade e do Dr. Alvares de Carvalho são muito claros, ao delinear os projetos em disputa pressupondo e postulando competências diferenciadas para médicos e cirurgiões. O plano do primeiro é considerado por Lobo (1964) bastante avançado para sua época. Propunha a criação de três cursos: de medicina, de cirurgia e de farmácia. Os dois primeiros teriam a duração de cinco anos, ao passo que o último de três. Para o curso médico, seriam exigidos nos exames preparatórios – aqueles aos quais os estudantes eram submetidos ao pleitear uma vaga no curso superior – conhecimentos de latim, filosofia racional, moral, geometria, elementos de

álgebra, física e química. Já o segundo, o plano aprovado, propunha um curso de cirurgia a ser realizado em cinco anos no qual se almejava que o acadêmico entendesse o francês e o inglês, competências essas que só lhe seriam cobradas ao longo do curso. Esse curso facultava aos cirurgiões o exercício da atividade médica.

Há que se pensar por que o plano do Dr. Alvares de Carvalho foi escolhido em detrimento do plano do Dr. Navarro de Andrade que era mais completo e “avançado”. O argumento de que foi por “...intrigas palacianas, despeito e rivalidades profissionais” (Lobo, 1964, p. 18)<sup>16</sup> se não resolve, dá pistas. Que rivalidades profissionais seriam essas?

Com as representações hodiernamente partilhadas sobre a medicina, em que especialidades são escolhidas e seguidas a partir de uma formação singular que se inicia no curso de graduação, curso que tem na formação técnica especializada o seu foco preponderante, escapa a idéia de que já houve um tempo em que a cirurgia não era uma especialidade da medicina e que ser médico e ser cirurgião tinham significação muito diferente das representações atuais nas quais o trabalho em equipe ou entrecortado por diferentes especialistas é a tônica da prática médica. Já esbocei as práticas curativas exercidas pelos cirurgiões no início do século XIX, mas é necessário ampliar essas informações para entender a diferença.

Os barbeiros foram os precursores dos cirurgiões. Segundo Figueiredo (1999), durante séculos, a atividade de barbeiro abrangeu três dimensões que foram se extinguindo paulatinamente até sua configuração hodierna. Diziam respeito àqueles que faziam barba e cortavam cabelo, que lancetavam e sangravam e que afiavam e limpavam armas brancas. Em comum, a habilidade de manipular objetos cortantes e afiados. Marcavam suas atividades o trabalho manual e o vínculo carne-corte-sangue. A autora ressalta que, desde o período medieval,

---

<sup>16</sup> Santos Filho (1991b, p. 50) argumenta de forma similar que “rivalidades profissionais e intrigas políticas” impediram a aprovação do plano do Dr. Navarro de Andrade. Não encontrei na bibliografia acessada maiores informações sobre que intrigas e rivalidades seriam essas.

aqueles que lidavam com sangue gozavam de alto desprestígio social. Uma hierarquia entre ofícios dava destaque aos cirurgiões cujas práticas exigiam maior conhecimento. Mas isso pouco melhorava sua situação social. Ela relata que

Nos estatutos franceses, o ofício de cirurgia era classificado no mesmo patamar que o dos barbeiros. As mudanças ocorreram ao longo do século XVIII, quando os cirurgiões se desvincularam dos barbeiros, para desagrado dos médicos, que não viam com bons olhos o ingresso de uma categoria profissional considerada de menor importância, qualificação e valor junto ao seu grupo (Figueiredo, 1999, p. 5-6).

Com a já conhecida formação junto a mestres ou no acompanhamento hospitalar, os cirurgiões se habilitavam a amputar membros, reduzir luxações, tratar ferimentos e fraturas, suturar órgãos rompidos, lancetar abscessos e tumores, avivar fístulas para cicatrização, cauterizar feridas, além de proceder, entre outras, a operações de talha (cistotomia), de amídalas, de catarata, de trepanação e procedimentos obstétricos. As cirurgias tinham caráter eminentemente mutilador. Eram feitas, via de regra, na casa do próprio paciente, amarrados em mesas, cadeiras ou no próprio leito.

Os procedimentos anestésicos só se tornaram conhecidos em 1847 e praticados no Brasil a partir do ano seguinte para um círculo muito restrito (Santos Filho, 1966 e 1991b). Tudo isso exigia que o bom cirurgião fosse rápido, frio e habilidoso (Figueiredo, 1999). Como observa Santos Filho (1991a, p. 312) sua “...incapacidade rivalizava com a ousadia que ostentavam no exercício da clínica”. Nada garantia o sucesso da intervenção, se não pela sua inutilidade, pelas complicações infecciosas pós-operatórias.

Quanto à procedimentos de assepsia, só ganharam mundo por volta de 1870. Mas, na história da cirurgia, nem anestesia nem assepsia promoveram saltos qualitativos imediatos. Apenas abriram portas para o desenvolvimento das técnicas cirúrgicas somente aceleradas já em quase meados do século XX. Durante todo o século XIX, as práticas cirúrgicas eram cobertas pela aura do pavor e do sofrimento insuportável. Foi nessa época, entretanto, que, como observado por Figueiredo, se instalou o processo de formalização da formação,

no caso do Brasil, num primeiro momento, com a criação das escolas cirúrgicas no Rio de Janeiro e na Bahia.

Em 1848, por lei, foi abolida a distinção entre cirurgiões e médicos. Os cirurgiões (formados ou aprovados) até então titulados pela antiga Escola/Academia passaram a poder exercer livremente qualquer um dos ramos da medicina (Santos Filho, 1991b). Há registros, entretanto, de que, no cotidiano, as práticas de cirurgiões barbeiros tenham se estendido às décadas iniciais do século XX (Figueiredo, 1999).

Os médicos ou físicos, por sua vez, tinham uma formação letrada. Além das disciplinas específicas, estudavam filosofia e “ciências”. Eram submetidos, na formação universitária, a intermináveis sabatinas, concluindo o processo de formação com a elaboração e defesa de teses de doutoramento. Nas disputas seculares sobre as práticas terapêuticas, nos tempos em que o diploma e o regimento de trabalho com força de lei valia pouco, os médicos procuraram se diferenciar pela erudição e pela capacidade de deixar documentos escritos, mesmo que fosse para esse conhecimento ser posteriormente contestado.

No período em questão – final do século XVIII a meados do XIX – a elite médica debatia a tensão produzida entre as correntes hipocráticas – vitalismo e mecanicismo – e o ceticismo terapêutico (Sayd, 1998). *Grosso modo*, significa que discutiam as possibilidades de cura pela da *vix medicatrix naturae*, força vital, entendendo-a tanto como uma espécie de escuta à natureza em que se busca o emprego das forças naturais como fonte de cura e saúde (vitalistas), quanto como uma operação mecânica num corpo que é tomado como máquina e que funciona a partir da contração e dilatação dos seus órgãos na tentativa de manter seus humores equilibrados (mecanicistas), ou a sua impossibilidade – a descrença na possibilidade de cura é a caricatura e a principal característica do ceticismo terapêutico – o que permitiu que o conhecimento médico fosse colocado em xeque pelos próprios médicos, acreditando que, na carência de certezas, melhor

mesmo era não atrapalhar. Esse debate, que se arrastou por décadas, fez nascer uma nova postura em que

...os médicos fundadores de uma nova medicina toma[ra]m atitudes expectantes em relação aos seus doentes [...] [olhando] a natureza e o corpo com otimismo, enquanto desconfia[va]m da medicação tradicional e supersticiosa [...]. [Preocuparam-se] com diagnóstico e prognóstico, sem praticar intervenções violentas (Sayd, 1998, p. 52).

Mas esse era o debate de ponta travado principalmente na França. No Brasil, os poucos doutores disponíveis antes da criação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – instituição que se não inicia, adensa estrategicamente o processo de profissionalização – atuaram medicando as elites que compunham, participando de academias científico-literárias e mesmo do campo político (Soares, 2001; Carvalho, 1996). Nesse cenário, ser cirurgião foi, durante muito tempo, algo socialmente e culturalmente inferior a ser médico, exceções abertas aos grandes cirurgiões que, por vias das dúvidas, tinham também título de doutor.<sup>17</sup> Sua competência deveria se restringir às chamadas doenças cirúrgicas. Além de sua associação indigna ao trinômio carne-corte-sangue, na opinião de Figueiredo (1999), a posição inferior do cirurgião em relação ao médico pode também se assentar na associação imediata que se fazia de suas práticas com as dores lancinantes da intervenção cirúrgica.

Na prática, sangrias e purgas constituíam o cerne da panacéia terapêutica, fosse ela recomendada e praticada por físicos, cirurgiões ou qualquer tipo de curandeirismo. Ferreira (1996) avalia que a hierarquia médico/cirurgião não foi considerada por aqui. O projeto colonial português e sua política de formação já apontada pelo estudo de Carvalho (1996), tornavam os físicos, praticantes da medicina com formação universitária européia, uma raridade em nosso território. A situação foi agravada com as guerras napoleônicas que, tomando a Metrópole, impediu a vinda de novos especialistas para a Colônia (Schwarcz, 1993). Os que vieram o fizeram com a Corte.

---

<sup>17</sup> O caso do Dr. Picanço parece ser exemplar: “...formou-se em Coimbra, frequentou o Curso de Cirurgia do Hospital São José e foi aperfeiçoar-se [...] em Paris, onde, segundo consta, se diplomou em Medicina. Novamente em Portugal, obteve nomeação como demonstrador da Cadeira de Anatomia e Cirurgia da Universidade de Coimbra” (Sales, 1971, p. 68).



A literatura consultada reconhece que a população brasileira recorria aos curandeiros por falta de médicos, sendo essa a principal explicação apresentada para a quebra hierárquica. O estudo de Soares (2001) amplia esse entendimento. Que não havia médicos, isso é fato, mas esse autor sustenta que, independente de sua ausência ou presença, os enfermos buscavam outros meios de prevenção e restabelecimento por causa dos significados específicos que possuíam sobre doença e cura, ainda muito ligados aos desígnios de Deus.

Mas o aumento súbito da população do Rio de Janeiro, com a chegada da Corte, agravou os problemas higiênicos e sanitários. Não abrindo mão o Governo do controle e domínio político representado pela formação coimbrã, os médicos “de verdade” continuaram a se diplomar por lá. Para mediar a situação, a solução encontrada foi investir nas escolas para cirurgiões, o que nos coloca em frente a ambigüidade de, por um lado, ter a hierarquia mantida (físicos só por Coimbra), mas, por outro, temporariamente invertida (o artigo 16 do Estatuto de 1813 facultava a ascensão de cirurgiões a médicos com exames, mas sem formação universitária). Essa situação não parece muito confortável e devia desagradar em muito os físicos. Por quê?

Se for entendido que a) uma formação oficialmente tutelada num sistema de ensino é capaz de produzir competências profissionais produzindo, concomitantemente, um efeito de garantia universalizante dessa competência; b) que o poder simbólico dos diplomas é coletivo – e não pessoal – já que, ao se contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por ele a seu portador, contesta-se, ao mesmo tempo, o poder de todos os seus portadores bem como a legitimidade e a autoridade do sistema de ensino que lhe dá caução; e c) que a força de um diploma pode ser medida “...pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais” (Bourdieu, 1998, p. 136), podemos perspectivar a questão para além de “...intrigas palacianas, despeito e rivalidades profissionais” evocadas por Lobo (1964, p. 18).

Ao que parece, duas preocupações se esboçavam articuladas, mas não, necessariamente, para o mesmo tempo. Uma, mais imediata, ligava-se à posição social que os médicos desejavam preservar mantendo a arte de curar na esfera das artes liberais sem maculá-la pela arte mecânica – atividade pouco honrosa à qual as práticas dos cirurgiões se ligavam. A sistematização e monopolização de conhecimentos específicos e eficazes se tornavam cada vez mais um fator preponderante nessa distinção. Uma outra, mais a longo prazo, ligava-se à organização e reserva de mercado de trabalho e impunha uma série de negociações e pressões dos grupos autorizados com o Estado. Ambos os investimentos condicionavam e eram condicionados pelas relações que iam se produzindo entre medicina e sociedade, ou seja, ser médico só seria uma profissão na medida em que se tornasse uma ocupação com prestígio e poderes específicos com legitimação social.

Essa releitura permite perspectivar que já se tecia uma rede de distinções que se emaranhava e se complexificava e, como veremos à frente, especializava-se, na distribuição e reconhecimento de capitais simbólicos. A análise das disputas pelas definições dos rumos nos processos de formação da medicina brasileira – incluídos aqui cursos e credenciais válidos – autoriza a vislumbrá-la como um território jurisdicional – para usar um termo proposto por Edler (1999) – cuja concorrência em torno do projeto de reorganização da Escola em Academia e a dissonância com os interesses do Dr. Picanço e outros cirurgiões e médicos apenas sublinham a efervescência da gênese. Vale lembrar que, em seu engendramento, se debatia também muito fortemente com as práticas “leigas” que cada vez mais foram sendo desautorizadas pelas instituições que se projetaram como arautos da medicina oficial. A batalha pelo reconhecimento da importância dos cursos de formação em nível superior – tendência que, atestam Edler et al. (1992), ao longo do século XIX, foi se tornando universal e à qual a medicina brasileira aderiu precocemente.

Com o passar dos anos, outras mudanças significativas adensaram e reconfiguraram a economia interna da medicina brasileira que teve na produção, validação e circulação do saber médico uma de suas principais formas de ação para a configuração e consolidação do campo. Esse processo se estendeu por todo o século XIX e décadas iniciais do século XX (Herschmann, 1993).

Ao contrário do que se possa pensar, num primeiro momento, ainda por sugestão da tradição triunfalista na escrita da história, esse quadro não foi se enriquecendo cumulativamente pelo “progresso” da ciência e da tecnologia. Ele passou a ser o cenário onde parte desse progresso foi construído num intenso debate. Para ilustrar pontos de tensão e inflexão que marcaram disputas na medicina brasileira, na segunda metade do século XIX, podem ser citadas a reformulação estatutária da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que fez valer o lema do ensino livre e prático<sup>18</sup> e a complexa mudança dos modelos explicativos sobre a origem das doenças.<sup>19</sup> Entretanto, meu foco de análise não é o campo médico, o que torna inviável o mapeamento e a análise de todas as suas querelas.

Para efeito deste estudo, interessa sublinhar sua estrutura, porque é fazendo parte de suas polêmicas que a *educação physica* aparece discutida. A opção, então, foi demarcá-lo a partir de estudos já disponíveis para não perder de vista que a própria discussão sobre a *educação physica* no Brasil tem um de seus pilares assentado nesse terreno movediço. Longe de significar indício de inconsistência, a mobilidade estrutural que permite reconfigurações em disputas é aqui entendida como um mecanismo necessário à manutenção e mesmo à perpetuação de um campo – é uma de suas propriedades. O campo médico precisou envidar esforços para se estabelecer como tal. Esforços que implicaram estratégias impetradas numa dimensão – endógena e exógena – que cunharam acumulação de capital simbólico e engendramento de novos *habitus* internos e externos ao campo.

---

<sup>18</sup> Essa questão é abordada por Edler (1992).

<sup>19</sup> Questão abordada por Edler (1999).

Considerando a representatividade e a proximidade que guarda com a questão que me proponho a examinar, a produção do saber médico foi objetivada a partir de algumas de suas formas de organização e comunicação, acionadas como estratégias e táticas, no dizer de De Certeau (1994), para produzir um novo lugar social para a medicina e para os médicos. Dando corpo a esse território, podemos dizer que um quadro preliminar encontra-se bem delineado em torno da década de 1830 com a organização de sociedades científicas; da imprensa médica, com a circulação dos primeiros periódicos médicos e o incremento da publicação de manuais de medicina dirigidos à população; e, evidentemente, com a consolidação do processo de formação em nível superior, marcada pela fundação de faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia (1832). Esses são os elementos que, dentre outros possíveis,<sup>20</sup> elegi para sistematizar.

Numa reflexão que acompanha o argumento de Gondra (2000), entendo que essas iniciativas são indicadoras e potencializadoras de uma reordenação na medicina brasileira que, com elas, chamava para si a responsabilidade, autoridade e legitimidade para arbitrar temas afetos à saúde e à doença, à vida e à morte, ao corpo individual e coletivo na relação medicina e sociedade. Colocando esses temas no cerne de suas preocupações, um grupo – cada vez maior – de médicos no Brasil

...expressavam um duplo objetivo: [1] tornar especializado o domínio da medicina, desautorizando e desqualificando outros discursos e outras práticas, de modo a [2] projetarem-se na vida social como autoridades portadoras de um conhecimento suficiente e necessário para [pretenderem] regular tanto a vida do indivíduo como a ordem social (Gondra, 2000, p. 12).

Observarei, no tópico subsequente, algumas iniciativas desse processo de centralização e especialização.

---

<sup>20</sup> As disputas do campo médico oitocentista também podem ser consubstanciadas, por exemplo, em debates na imprensa não especializada e no Poder Legislativo.

### 3.2 CARACTERIZANDO A MEDICINA OITOCENTISTA COMO TERRITÓRIO JURISDICIONAL

Alguns comentários sobre a escrita da história da medicina que iluminaram a entrada no túnel do tempo são aqui retomados para *objectualizar* a medicina como território jurisdicional. Explícita construção teórico-metodológica, essa escolha traz implicações para a narrativa histórica, na maneira como permite produzir os fatos, sua abordagem, compreensão e explicação. Aqui a medicina no Brasil oitocentista é perspectivada como uma rede de atores, instituições e epistemologias cujas relações se complexificam e se adensam paulatinamente rumo à autonomia – ou à sua pretensão. Autonomia sempre relativa que não rompe ou interrompe a *relacionalidade* desse espaço social com outros – principalmente com o campo de poder –, mas que a complexifica e qualifica. Esse modo de olhar tem dialogado de forma provocativa com outros.

Dialoga com aquele que se caracteriza pela marcha triunfal cumulativa desencadeada por um momento fundador – ligado ao início dos cursos de formação, seja esse marco situado em 1808 (Escola), em 1813 (Academia) ou em 1832 (Faculdade). Dialoga também com aquele que se caracteriza pela aceitação de um vínculo funcional entre o projeto médico-higienista e a ordem social imposta pelo Estado Imperial. As narrativas da primeira ordem pertencem a uma época na qual os médicos se representavam como – e se faziam representantes da – intelectualidade redentora da nacionalidade (Edler, 1999). As da segunda, à produção dos anos 70, na qual autores, como Machado et al. (1978), Costa (1989) e Luz (1979),

Ao tomarem o saber médico como algo plenamente estabelecido, consolidado institucionalmente, estável e homogêneo, [...] pressupõem uma harmonia de interesses entre os médicos – agentes veiculadores do saber produzido e reproduzido pelas instituições médicas oficiais – e a classe senhorial dominante. [Esse vínculo funcional terminou por] deduzir mecanicamente tanto a legitimidade, quanto o status privilegiado e uma suposta autonomia da medicina acadêmica, conferindo às elites médicas um poder que elas efetivamente não possuíam na condução das políticas voltadas para a saúde pública, a formação profissional e o exercício da prática médica (Edler, 1992, p. 1-2).

Resquício de ambas, se, por um lado, hoje, a imagem hiperdimensionada que fundou – e fundiu – o médico com(o) intelectual redentor ou carrasco se encontra em dissonância com o atual estágio de profissionalização da medicina; por outro, como já comentado, a periodização pré-científica/científica não mais se sustenta em frente aos recentes estudos que recorrem à novas fundamentações teórico-metodológicas e lançaram mão de larga base empírica.

Nos subitens que compõem este tópico, procurarei, então, mostrar que, já no século XIX, encontravam-se, na medicina brasileira, práticas e representações que operam na lógica de um campo científico, cujo monopólio pela definição das formas autorizadas de *pensar o* e de *pensar com o* saber médico e de exercer diferentes práticas médicas já eram passíveis de disputa (Edler, 1992, 1996 e 1999; Ferreira 1996 e Gondra 2000). Práticas e representações essas que sinalizam para o caráter concorrencial no estabelecimento da legitimidade e autoridade médica, numa época em que atividades científicas e atividades profissionais não estavam dissociadas. Procurarei também expor, acompanhando principalmente as idéias de Kury (1990), Herschmann (1993) e Gondra (1999), que as pretensões das práticas acadêmicas dos médicos eram elevar-lhes à condição de intelectual capaz de se responsabilizar pela organização social da sociedade brasileira a partir de diretrizes higiênicas. Esses dois eixos argumentativos são importantes porque, sem serem os únicos, permitem evidenciar esforços envidados para o estabelecimento do campo médico, no que se refere ao acúmulo de capital simbólico institucionalizado, à sua objetivação e à produção de novos *habitus* interno e externo ao campo. A observação do movimento do campo médico é relevante, na medida em que permitirá perceber, em capítulo específico subsequente, como uma *educação physica* dele participa, e como nele – e por ele – se produz uma necessidade social que passa a clamar sua especificidade com base num discurso científico ou, ao menos, *cientificizado*.

### 3.2.1 Campo vitalizado: instâncias de consagração

Pois bem, autores como Edler (1992 e 1999), Herschmann (1993), Maio (1995), Ferreira (1996) e Gondra (2000) já pensaram a medicina brasileira a partir da noção de campo. Os estudos de Edler (1992 e 1999), Sayd (1998), Benchimol (1996) e Ferreira (1996) colocaram em xeque a tese da heteronomia das práticas médicas no Brasil oitocentista e, em decorrência, a periodização que as considera “pré-científicas”. Apoiados na história cultural, buscaram esses autores explorar suas temáticas levando em consideração as práticas e representações concernentes aos diferentes recortes temporais e espaços institucionais a que se ativeram sem impor-lhes uma avaliação epistemológica a-histórica, avaliação essa na qual se aplicariam critérios hodiernos para estudar esses agentes e suas práticas. É Edler (1999, p. 54) quem nos lembra que

Os historiadores e sociólogos que têm estudado a ciência como prática cultural vêm chamando a atenção para o fato de que o consenso alcançado em torno de uma teoria não pode ser explicado, exclusivamente, pelo lastro factual a ela agregado. Deve-se levar em conta – alegam – certas convenções sociais e instituições compartilhadas pelos membros de uma comunidade científica.

Ao discutir as metodologias acionadas na produção do saber médico oitocentista, considerando-as como modelos sociocognitivos que funcionavam como um dos critérios avaliativos na validação, contestação ou refutação do conhecimento produzido e aos quais os produtores podiam ou não aderir, esse autor reelabora a discussão da *verdade científica*, dimensionando-a, então, como pertencente às transformações ocorridas na economia do próprio campo médico. Isso significa que, se hoje as práticas e representações estudadas não podem ser entendidas como científicas, importa que

...a maioria dos médicos [do século XIX] acreditava que a medicina que praticavam era já científica. E ciência para eles significava empirismo [...]. Cada uma [de suas] práticas científicas impunha uma zona de discursividade retórica e normativa, que implicava num uso de um critério próprio de cientificidade (Edler, 1999, p. 55).

Assumindo que não só os modelos teóricos em disputa – como demonstrado no brilhante estudo de Edler (1999) – mas, também, outras formas de organização e comunicação permitem configurar a existência de um campo médico interagindo

com o espaço social dos oitocentos, foi que observei elementos de sua gênese, considerando que, no caso da medicina acadêmica, a instituição do campo coincide com sua institucionalização.<sup>21</sup> Institucionalização sempre processual, cuja trajetória possibilita a produção da legitimidade num quadro em que cambiam, por um lado, os fundamentos epistemológicos e os critérios de cientificidade da sua produção e, por outro, as práticas médicas, tanto em relação à burocracia estatal quanto à sua clientela. Essas mudanças foram produzidas, traduzidas, refletidas – no duplo sentido – e reconvertidas pela elite médica<sup>22</sup> e se materializaram em iniciativas constantes de crítica e projetos dirigidos às instituições médicas ou não<sup>23</sup> da época. Vejamos, em síntese, o que ocorreu com aqueles projetos que se dirigiram às instituições médicas.

O estudo de Ferreira (1996) aponta que um dos fatores que forjou a autoridade e a legitimidade cultural da medicina foi a sua gradual e cada vez mais ostensiva fundamentação científica, já que, por longo tempo, perdurou, tanto no conhecimento como na terapêutica médica, uma insipiência que não sustentava a exclusividade legal pretendida e pleiteada por médicos durante ainda boa parte do século XIX.

---

<sup>21</sup> Vale lembrar que uma de suas principais marcas do campo científico são arraigados traços de institucionalização (aqui entendida como a regulamentação das relações sociais, Bourdieu, 1983, p. 43).

<sup>22</sup> De acordo com Edler (1992), a elite médica não é necessariamente composta pelos melhores médicos, mas por indivíduos que possuam diferentes tipos de poder profissional, agentes sociais capazes de conduzir o movimento científico e político pela institucionalização de um determinado padrão profissional. No caso da elite médica imperial, seu comportamento pode ser caracterizado pelo empenho em “...traduzir a linguagem técnica e especializada das profissões para o mundo profano das oligarquias políticas, bem como procuravam consolidar entre a corporação, o sentimento de pertencimento a um estrato social que se relaciona com a sociedade geral através de uma ética de serviços. Embora não formassem um grupo homogêneo de intelectuais [...] as elites médicas que viveram naquele período de afirmação e legitimação profissional, revelaram um alto grau de coesão interna ainda que se vinculassem a projetos políticos muitas vezes antagônicos entre si” (Edler, 1992, p. 20).

<sup>23</sup> Para perceber como os médicos pensaram com detalhes suas próprias instituições – no caso a FMRJ – o estudo de Edler (1992) é exemplar. O conceito de *medicalização* da sociedade – entendido como a intervenção médica em todos os assuntos que dizem respeito à vida social – proposto por Machado et al. (1978) – ajudou vários autores a esboçar uma medicina sem rígidas fronteiras, atuando em prisões, hospitais, quartéis, entre outros. Especificamente sobre o projeto de educação dos médicos para as escolas, consultar o estudo de Gondra (2000).



A medicina hipocrática deixara como herança a teoria dos humores<sup>24</sup> que sustentava amplamente as práticas curativas aplicadas por todos – médicos, curandeiros e charlatães. Somente quando os estudos anatomoclínicos e da higiene se sobrepuseram à patologia humoral, o saber médico começou a cunhar sua cientificidade já que se associava aos pressupostos da indução científica e se afastava da especulação e das tentativas curativas aleatórias de “expulsar” o mal dos doentes. Assim, a identidade social da medicina – e dos médicos – só se definiu quando ela foi capaz de arregimentar um senso comum próprio calcado num conjunto de pressupostos cada vez mais aceitos que tornavam factível a disputa – pelo diálogo, pela confrontação, pela concorrência, pelo conflito e pela exclusão – entre seus, então já, profissionais e os outros.

Essa identidade pressupunha um novo *habitus* composto por práticas e representações que, conforme sublinham Edler (1992 e 1999) e Gondra (2000), eram construídas e interiorizadas durante o processo de formação. Um saber médico que se distanciava a duras conquistas da mentalidade construída a partir da herança hipocrática fundava um conjunto de crenças, valores e técnicas que, institucionalizado pela medicina anatomoclínica e higiênica, compunham, passo a passo, uma nova *doxa* clínica. Avalia Edler (1999, p. 3) que

Era com base na detenção especial desse saber abstrato [pautado nos conhecimentos da anatomia, da fisiologia e da química] que esse grupo social pleiteava uma jurisdição formal e exclusiva sobre a formação e o exercício da medicina em bases territoriais, confrontando-se tanto com o saber médico gerado em outras regiões [fora do Brasil], como com outras categorias de curadores a que denominariam charlatães.

---

<sup>24</sup> A partir da síntese de Lima (1996) é possível informar que a medicina hipocrática preocupou-se mais com o prognóstico e tratamentos do que com eventuais diagnósticos. Para ela não havia doenças e sim doentes: pessoas cujo desequilíbrio no corpo provocava uma perturbação no estado de saúde. A doutrina hipocrática sempre valorizou o poder curativo da natureza (*physis*), cabendo ao médico, apenas se necessário, ajudá-la no processo de restabelecimento do equilíbrio. Os humores corporais seriam governados por quatro forças naturais: atrativa, retentiva, alterativa e expulsiva. Nesta última é que residia o poder curador da *physis*. Só sobre ela o médico poderia atuar. Acreditava-se que os excessos de sangue, catarro, bile, matérias fecais, urina, pus, suor apareciam durante os desequilíbrios e que o restabelecimento advinha, não raro, depois da descarga desses fluídos por diarreias, vômitos, hemorragias, sudoreses, etc. Esperava-se que a descarga dos males fosse obrada pela própria natureza. Caso isso não acontecesse naturalmente, o médico deveria atuar com uma terapêutica que favorecesse a eliminação do agente daninho. Essa se compunha basicamente de purgas, lavagens, vomitórios, expectorações, sangrias, suadouros. Como o diagnóstico não importava muito e a terapêutica era reduzidíssima, não é de se estranhar que pouca distância houvesse entre as práticas curativas aplicadas por médicos ou não.

No caso brasileiro, a institucionalização da medicina foi fenômeno intimamente relacionado com a instituição do campo e com a constituição da profissão médica. Tal institucionalização – sigo a caracterização de Ferreira (1996) –, constituinte também da institucionalização das atividades científicas no Império, ocorreu com a formalização da formação de cirurgiões, com a implementação das sociedades científicas cujo papel era preponderantemente acadêmico e pouco militante na organização profissional e, como já visto, com a participação ativa do Estado que lhe garantiu legalidade durante todo o processo de construção de legitimidade. Ocorreu, também, apesar da tênue resistência organizada por um movimento alternativo – a homeopatia – à supremacia da medicina alopática.

É participando de um movimento que funda e se funda na crença do poder da ciência na redenção dos problemas sociais, mesmo quando advindo da solução – ou não – de um problema de saúde individual, que a medicina, mais precisamente, o saber médico, vai se fazer proliferar. As sociedades científicas, a imprensa especializada e a formação acadêmica em medicina – que será tratada em tópico específico – tiveram papel preponderante na construção desse sentido, sendo apontados por Gondra (2000) como os três dispositivos complementares ativados para a construção do campo médico. Visceralmente imbricados, ancoraram a popularização e a legitimação da medicina na Corte.

#### a) Sociedades científicas<sup>25</sup>

A primeira associação científica de medicina fundada no Brasil foi a Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro (SMRJ), em 1829. Para se candidatar a membro titular, alguns requisitos eram necessários: possuir diploma de médico, cirurgião, boticário, botânico, químico ou naturalista, apresentar um trabalho escrito sobre ciências médicas ou naturais e, ser indicado por, pelo menos, um membro titular

---

<sup>25</sup> Não encontrei estudos que especificamente tratassem do associativismo médico. Há informações esparsas sobre uma sociedade formada por estudantes da FMRJ, chamada Sociedade Instituto Acadêmico, que também publicou um periódico; além do Imperial Instituto Médico Fluminense, da Sociedade de Ciências Médicas e da Sociedade Médico Cirúrgica do Rio de Janeiro. Como o maior conjunto de informações centra-se sobre a SMRJ/AIM, foi sobre ela que concentrei esforços de sistematização.

já em exercício (Ferreira et al., 1998). Como se observa, para compor o quadro associativo, era exigido um *quantum* de capital simbólico inicial.

A congregação de médicos e cirurgiões já foi interpretada como um contributo à superação da distinção entre eles, buscando construir uma unidade entre os praticantes da arte de curar que passavam a apresentar maior semelhança e aproximação na sua formação (Gondra, 2000) mas também como um desprezo cultural a essa distinção (Ferreira, 1996), distinção que, se não pode ser objetivada na população, fica evidente, como já visto, nas disputas de ponta, entre médicos e cirurgiões. Há quem pense, ainda, que a aceitação de membros com diferentes formações acadêmicas assinala o propósito da SMRJ “...de se constituir como uma sociedade científica de caráter mais amplo” (Ferreira et al., 1998). Sem desconsiderar essa hipótese, fato é que a SMRJ exerceu ação fundamental específica, tanto no sentido de elevar o capital cultural do ensino médico como no de legitimar socialmente a medicina com a prioridade que deu à definição do papel social do médico. Sua importância é reconhecida em vários estudos, com destaque para os de Machado et al. (1978) e Ferreira (1996), embora com enfoques diferenciados.

Machado et al. (1978) consideraram que formalização institucional da higiene pública e a normalização da medicina atingida em 1850, com a criação da Junta Central de Higiene Pública, são fruto de uma luta intensa, planejada e conduzida pelos médicos, principalmente pela sua sociedade científica. Ela teria formado o espaço cultural da medicina brasileira. Por meio dela, os médicos teriam esboçado uma agenda para a medicina social e projetado formas de ação para sua implantação na sociedade imperial. Teriam buscado, por fim, concentrar esforços no controle da formação e do exercício da medicina. Segundo esses autores, a SMRJ, transformada em 1935 em Academia Imperial de Medicina (AIM), foi a principal responsável pela elaboração de toda a legislação sanitária (Machado et al., 1978), tendo exercido sua influência a partir de críticas, assessorias e efetiva penetração de médicos no corpo político das Câmaras Municipais como deputados. Assim, objetivando reforçar sua articulação com o

Estado, a medicina, principalmente através da SMRJ/AIM, colocar-se-ia a seu serviço, exigindo, em contrapartida, que este se deixasse instrumentalizar pela *medicalização* do social.

A pretensão, segundo seu Estatuto, era que a SMRJ,

...constituída em corpo científico, [se tornasse] uma guarda vigilante da Saúde Pública e [oferecesse] nas ocorrências difíceis apoio ao governo, assinalando as causas que ameaçam a Saúde Pública, traçando regras de conduta na invasão e marcha das epidemias, propondo leis sanitárias em harmonia com o estado atual dos conhecimentos médicos, com as relações comerciais dos povos, e as Instituições Constitucionais do Brasil (apud Machado et al., 1978, p. 214).

Ferreira (1996) reconhece que a SMRJ/AIM foi responsável pela invenção dos problemas médicos sociais do Brasil, principalmente pela discussão que produziu em seus periódicos. Entretanto, muito mais do que atuar ostensivamente num pretenso processo de *medicalização* da sociedade, esse autor nela reconhece sua dimensão política e pedagógica – que não era nem de partido nem de escola – na legitimação do campo, em franco processo de instituição, constituição, institucionalização e oficialização. Assim, à SMRJ/AIM coube um duplo papel: por um lado, por meio da produção de uma pauta científica e pelas práticas de debate que instituiu, teria favorecido a produção e acumulação de capital cultural; por outro, dada a sua proximidade com os interesses do Estado Imperial, teria sido *locus* de validação e ostentação de um tipo de capital social.

A SMRJ se propunha a tratar dos interesses médicos na sociedade e no ensino da medicina, distinguindo-a da atividade de demais curandeiros. Obteve autorização formal para funcionar em 24 de abril de 1830, quando seus estatutos foram aprovados e adquiriu proteção governamental. Conta-se que antes da oficialização, o Governo não via com bons olhos esse tipo de associação dados os movimentos sociais rebeldes em curso. Mas a SMRJ deixava muito claro a que veio e se dispunha a ajudar a Coroa Imperial participando do despotismo esclarecido. Logo cunhou marcas de oficialidade que buscaram garantir-lhe vida

longa.<sup>26</sup> Elas se expressavam, internamente, na designação como presidente e membros honorários de vários ministros e altos funcionários do Governo Imperial e na previsão de reformas estatutárias sempre submetidas a apreciação do Governo; externamente, na relação já mencionada por Machado et al. (1978) com as Câmaras Municipais, nas tentativas de impor reformas ilustradas na saúde pública, essenciais à perspectiva do Estado e de todo “bom” governo. Além disso, seu estatuto assegurava que os empregos públicos dedicados à medicina só seriam preenchidos por médicos portadores de suas credenciais de membro titular ou correspondente (Edler, 1992).

Para os fins da caracterização que gostaria de evidenciar na acumulação de capital simbólico pelo campo médico, dois movimentos parecem ser de vital importância para o projeto da SMRJ de expressar e difundir uma medicina oficial, que se oferecia como caução da saúde e da segurança públicas. Um deles diz respeito à instituição da pauta da medicina social como prioridade a ser enfrentada por médicos e Governo, naquilo que pode ser reconhecido como sendo uma *medicalização* da política (Costa, 1989), acompanhada por uma politização da medicina, em que pese, demonstram pesquisas mais recentes (Ferreira, 1996; Edler 1992 e 1999, Hochman, 1998 e Benchimol, 1996), a dificuldade de se efetivar o projeto higienista em boa parte do século XIX. O outro movimento refere-se à atuação da SMRJ na aglutinação em torno de um projeto de formação médica. Bem-sucedido, esse movimento culminou com a fundação de faculdades de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro.

Por ser pontual, começo abordando o projeto de formação instaurado com a mediação da SMRJ. Ele foi um marco a favor da medicina na parceria com o Estado. Antes mesmo da existência da SMRJ continuara em pauta a disputa sobre o que fazer com os cursos de formação na arte de curar. Em 1827, dois novos projetos para reformulação desse ensino haviam sido apresentados à

---

<sup>26</sup> Ela existe até hoje, embora tenha mudado de nome. Em 8 de maio de 1835, deixou de ser Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro para se tornar Academia Imperial de Medicina. Segundo informação colhida em Gondra (2000), seis dias após a proclamação da República, ela se tornou a Academia Nacional de Medicina, deixando claro de que o seu lado era o lado do poder.

Câmara pelos deputados e professores da Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, Dr. Ferreira França e Dr. Lino Coutinho, propondo novamente a criação de cursos médicos. No ano seguinte, o Dr. Cândido Soares de Meirelles, criticando um dos projetos, publicou uma monografia intitulada *Observações sobre o Projeto do Sr. Deputado Lino Coutinho acerca das Escolas de Medicina*. Em 1830, o Dr. Francisco de Paula Araújo de Almeida, também deputado e professor pela Bahia, propôs mudanças, sugerindo que as Academias do Rio e da Bahia se transformassem em escolas de medicina, que deveriam oferecer um curso médico com a duração de sete anos. Sem condições de contornar o impasse político (Ferreira, 1996) e conciliar projetos díspares, foi feita uma solicitação oficial pela Câmara dos Deputados à SMRJ para que ela se pronunciasse sobre a reforma do ensino médico-cirúrgico que se arrastava pela casa, propondo um único projeto.

Nessa oportunidade, nela compôs-se uma comissão encarregada de redigir um projeto de curso a ser discutido na Câmara. Importa destacar que, se considerarmos, por um lado, que, nesse momento, a medicina brasileira não dispunha de instâncias próprias de consagração e que, por outro, a oficialidade legislativa era uma instância de consagração que guardava uma distância social com o objeto consagrado que aquilatava a consagração, muito apropriada foi a avaliação do secretário da SMRJ em relatório de 1831, para quem o pedido da Câmara foi considerado “...um ato de formal reconhecimento, não só de nossa legal existência como de nossa aptidão” (De-Simoni apud Ferreira, 1996, p. 60).

E qual era a aptidão da SMRJ? Era

...promover a ilustração, progresso e propagação das ciências médicas, a socorrer grátis com seus conhecimentos e conselhos, os pobres nas suas enfermidades, e a beneficiar geralmente a humanidade, favorecendo e velando a conservação e melhoramento da saúde pública, todo debaixo da autorização e proteção do Governo, que para isso devia ser solicitada (Nascimento apud Maia, 1995, p. 43).

Ao que parece, a SMRJ tinha um projeto institucional e científico definido. Segundo analistas (Kury, 1990; Edler, 1992 e 1999; Ferreira, 1996 e Gondra, 2000), esse projeto era moldado segundo concepções políticas e epistemológicas

do movimento higienista francês do final do século XVIII. Na tradução de Ferreira et al. (1998, p. 479),

Isso implicava a adesão ao chamado neo-hipocratismo, uma concepção ambientalista da medicina baseada na hipótese da relação intrínseca entre natureza, doença e sociedade. Do ponto de vista político, a filiação ao higienismo significava a consciência da necessidade de converter a saúde numa questão de interesse público e de competência estatal.

O maior mérito do projeto da SMRJ/AIM foi a conversão de princípios higienistas para a realidade natural e social do Império com a produção da pauta dos problemas médicos sanitários (Ferreira, 1996) a serem considerados e enfrentados, conjuntamente, pela medicina e pelo Estado. A educação fazia parte dela.<sup>27</sup>

Refletindo sobre a argumentação do Dr. Jobim apresentada em discurso proferido na inauguração oficial da SMRJ, Ferreira (1996) associa o incremento dado à higiene pública ao florescimento do despotismo esclarecido. Para ele, a intervenção na saúde foi assumida como uma questão política, desde que aqui entendida na perspectiva da invenção – por que formulação – de alguns problemas sociais brasileiros. Na sua avaliação, a elite médica sabia que defender interesses da corporação era algo de pouco alcance, o que impulsionava a SMRJ/AIM a se projetar sobre questões de amplo interesse, por um lado, abrindo espaço para o debate e tornando-se porta-voz de interesses da sociedade; por outro, na condição de instância competente, oferecia-se a auxiliar o Governo na gestão de assuntos inerentes à sua autoridade científica.

Para fundamentar cientificamente esse tipo de “auxílio”, a medicina criava no mundo uma rede de instâncias capaz de informar e intervir no comportamento

---

<sup>27</sup> Um desses relatórios publicados no *Semanário de Saúde Pública* (n. 15, de 9 de abril de 1831, p. 77-80) pela Comissão de Salubridade Geral abordava “...a educação física das crianças, a extemporaneidade dos casamentos precoces, a falta de registros civis, a condenação dos sepultamentos dentro das igrejas, a carência de hospitais, a necessidade de regular o funcionamento das boticas e de dar assistência aos loucos, a falta de médicos verificadores de óbito, construção de casas, estreiteza das ruas, necessidade de esgotos, calçamento, abastecimento de água, asseio das ruas, praças, praias, urgência de dessecação dos pântanos urbanos” (Machado et al., 1978, p. 188).

demográfico da população, levada a cabo principalmente na segunda metade do século XIX.<sup>28</sup> Dados sobre nascimento, morte, casamento, migração, raça, dentre outros, faziam-se importantes para a estatística. Queria-se também mapear as condições de trabalho, moradia, alimentação e saúde. A Estatística Médica tornava-se uma ciência-síntese que estudava o impacto positivo e negativo da inter-relação das forças naturais e sociais na saúde das populações. Assim, os dados somados aos estudos climatológicos e à Geografia Médica permitiam a descrição do quadro nosológico de diferentes cidades e/ou regiões o que favorecia o traçado de metas de controle médico-estatal em hospitais, prisões, asilos, cemitérios, bordéis, quartéis, fábricas, igrejas e escolas. A legislação sanitária se complexificava e pretendia regular, cada vez mais, o comportamento coletivo das populações.

No caso brasileiro, coube à SMRJ iniciar a encampação e a difusão desses princípios higienistas. Entretanto, antes de se pensar que a associação esteve à frente de um amplo movimento envolvendo mobilização social e repercussão política nos termos de *medicalização* e ordenação, como propuseram Machado et al. (1978) e Costa (1989), é preciso entender que a ação da SMRJ foi estratégica no sentido de projetar um lugar social para a medicina, criando a agenda médico-sanitária do Brasil. Nominando reais e potenciais problemas, os médicos da SMRJ/AIM efetivamente faziam-nos existir, dando-os a conhecer. Em decorrência, o reconhecimento desse poder de nomeação permitia-lhes apresentar alternativas para, se não resolvê-los, ao menos mediá-los.

Na perspectiva da SMRJ, civilizar era cuidar da saúde pública com base nos conhecimentos higiênicos. Implica dizer que suas preocupações com o saber médico não se restringiam a estudos etiológicos, patológicos e terapêuticos, mas envolviam uma dimensão social na qual as preocupações e compromissos médicos expandiam-se para além de interesses particulares e partidários. O

---

<sup>28</sup> Em sua tese de Doutorado, Edler (1999) estuda minuciosamente esse tema.



discurso do Dr. Jobim, pronunciado, em 1830, por ocasião da solenidade de inauguração oficial da SMRJ é, nesse sentido, exemplar. Dizia ele que,

Se a saúde pública é o resultado de uma civilização já avançada, ela é também seu mais certo início, e que todas as vezes que vimos um povo doentio, sujeito a epidemias e endemias, ou a um número excessivo de moléstias esporádicas, podemos logo concluir que ele é ignorante, mal governado, sujeito à leis tirânicas e inaplicáveis, e que quando mesmo alguma causa natural se opõe a saúde, se a tirania não sufoca o coração do homem este desejo lhe é natural de melhorar, nada há que ele não possa vencer com assiduidade e constância (Jobim, apud Ferreira, 1996, p. 94).

O aperfeiçoamento da ciência médica e sua prática eram sinônimos de civilização e, bem ao gosto iluminista, propunha-se a lutar contra a ignorância, o desleixo e a tirania. O saber médico era um “instrumento de luta” possuído, produzido, reproduzido e posto em circulação como capaz de organizar a consecução de um projeto civilizador. Vislumbrava a elite médica, com alguma esperança, a produção e incorporação de novas práticas e representações. Esse projeto, construído nessas bases, contribuiu para a criação das condições de possibilidade para a legitimação social da medicina.

Mas enganam-se os que pensam que de sucessos – imediatos – viveu a SMRJ/AIM. Ao longo de sua história, informam-nos Ferreira (1996) e Edler (1992), sua ação política e científica sempre esteve a cargo de um reduzido número de atuantes, o que não fez dela uma instituição com força social capaz de sustentar o movimento higienista – como afirmam Machado et al. (1978). Para se ter uma idéia, no início, seu núcleo intelectual e dirigente era composto pelos doutores Joaquim Cândido Soares de Meirelles (mineiro, mulato, formado em Paris), José Francisco Xavier Sigaud (francês, formado em Strasbourg)<sup>29</sup> e José Martins da Cruz Jobim (gaúcho, formado em Paris).<sup>30</sup> Talvez os dois ou três primeiros anos da década de 30 tenham acalentado alguma esperança de glória que logo

---

<sup>29</sup> Strasbourg, junto com Paris e Montpellier, compunha o conjunto composto pelas três escolas de medicina francesas fundadas em 1795, que visava a atender às demandas militares por médicos qualificados. Detalhes sobre a história da medicina na França, assim como nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, podem ser encontrados em Coelho (1995).

<sup>30</sup> Uma síntese biográfica desses médicos, além da do Dr. De-Simoni, pode ser encontrada em Ferreira (1996, p. 72-89).

desandou. No ano de 1835, como já sabido, a SMRJ foi transformada AIM, transformação definida pelo Dr. Sigaud,<sup>31</sup> seu mais ferrenho crítico, como “Instituição nova, oferenda de remuneração feita pelo governo à sociedade [médica do Rio de Janeiro], ato de transformação orgânica no sentido literal e científico” (Sigaud, apud Ferreira, 1996, p. 82).

A transformação oficial em AIM não trouxe os benefícios esperados – injeção financeira e reconhecimento de um maior número de médicos do valor científico da associação.<sup>32</sup> A trajetória dessa instituição científica foi tortuosa. Em discurso pronunciado em sessão pública da AIM, em 1836, seu então presidente, o Dr. Meirelles, apontava que as lutas políticas em curso no País, que dificultavam a consolidação do Estado Nacional, estavam na origem das dificuldades enfrentadas pela associação para legitimar-se perante a opinião pública e mesmo entre os próprios médicos (Ferreira, 1996). A situação se agravou nos anos 40, quando a AIM viveu um período de profundo esvaziamento. O quadro associativo era diminuto e suas reuniões quase nunca davam quórum para que fossem feitas deliberações.

Uma das explicações apresentadas para o seu esvaziamento pousa sobre a trajetória dos médicos que fundaram a SMRJ (Ferreira, 1996), já que, em sua maioria, envolveram-se muito mais com a vida política do que com a prática da medicina. Mas esse não foi o único motivo. Até 1850, quando foi criada a Junta Central de Higiene Pública, a condução dos assuntos ligados à Saúde Pública era da alçada das Câmaras Municipais. Além disso, os baixos recursos orçamentários

---

<sup>31</sup> O mais acadêmico membro da SMRJ, que dela se afastou após sua transformação, com sua dedicação à causa higienista, parece ter acumulado apenas capital simbólico. Seu livro *Du climat et des maladies du Brésil*, publicado em 1844, é conhecido e reconhecido – tornou-se um clássico da higiene pública – como uma obra síntese do pensamento higienista brasileiro da primeira metade dos oitocentos. Nele foi reunido, criticado e sistematizado pelo autor o conhecimento médico brasileiro do seu tempo. Entretanto, o Dr. Sigaud morreu pobre, precisando sua família contar com a caridade do Imperador para sua sobrevivência (Ferreira, 1996).

<sup>32</sup> Segundo Ferreira et al. (1998), esses problemas acompanharam a AIM por longo tempo. Em 1884, quando se discutia a reformulação dos estatutos de 1835, alterados no ano seguinte, seu então presidente, Dr. Agostinho José de Souza Lima, publicava nos *Annaes Brasilienses de Medicina* que a revitalização da associação estava ligada à superação de dois antigos e crônicos problemas: o de ordem financeira e o de ordem cultural, que redundavam da reduzida participação da maioria dos sócios nas atividades da Academia.

dedicados à Saúde Pública durante quase todo o Segundo Império – e que englobavam também gastos com assistência social, escravos, educação e cultura – inviabilizavam as propostas da SMRJ/AIM – principalmente as ligadas ao combate das febres intermitentes, problemática que mobilizava a todos.

Esse fato aponta, mais uma vez, uma leitura que enfraquece o argumento de Machado et al. (1978). Ao que tudo indica, interesses da medicina e do Estado coincidiram, tornando-lhes, por vezes, grandes aliados. Mas nem sempre foram grandes aliados: não havia, necessariamente, identidade entre o pensamento dos membros da AIM e a política sanitária dos oitocentos (Edler, 1992). Toda vez que esses interesses divergiam, sempre prevaleceram os da Coroa Imperial, mesmo que desarticulados. Assim, o projeto higienista originário da associação ao longo do tempo se enfraqueceu. Se desse projeto institucional derivaram iniciativas de grande envergadura, como o poder de influenciar as bases em que se fundariam os cursos médicos, derivaram outros de não menor porte, mas que não puderam ser implementados a contento conforme expectativas da SMRJ/AIM. Um desses últimos foi o projeto higienista traçado para a cidade e para o Império que não logrou se realizar no século XIX, dadas as condições objetivas e subjetivas necessárias à sua efetivação. Na avaliação de Ferreira (1996, p. 90),

A higiene desmedicalizada e politicamente descentralizada era expressão do fraco poder central no período anterior à consolidação administrativa e política do Estado Nacional, levada a termo pelos dirigentes saquaremas [...], na década de 1850. Mesmo depois, quando o Estado Nacional estava consolidado, a situação não mudou muito.

Importa, entretanto, observar que a SMRJ/AIM não perdeu as oportunidades que teve – na verdade, sempre que lhe foi possível as criou – para mostrar que a medicina brasileira já dispunha de conhecimento e, se o Governo financiasse, de alguma tecnologia para interferir, melhorando-as em alguns casos, nas condições de saúde pública, principalmente no que tangia às medidas preventivas proporcionadas pelos conhecimentos de higiene. Essa foi a perspicácia política da associação que, com base no conhecimento científico que detinha, produzia e fazia circular, viabilizou uma das estratégias que corroborou a construção de um

lugar social para a medicina e seu engendramento como campo. Campo cuja estruturação da especificidade se configurou com maior intensidade mais tarde.

Para Ferreira et al. (1998), essa estruturação – aqui traduzida como relações sociais específicas *dos e entre os* praticantes da medicina – deu-se na década de 1880. Diante da crise das instituições oficiais, organizaram-se grupos médicos alternativos, que, pretendendo abdicar da tutela do Estado, articularam-se em torno de debates propriamente acadêmicos. Essa rede alternativa incluía alguns periódicos – *Gazeta Médica da Bahia* e *Brazil Médico* – e outras sociedades científicas, tais como, a Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (SMCRJ), fundada em 1886. A SMCRJ foi responsável pela promoção dos primeiros congressos científicos organizados no País, o que ampliava as formas de comunicação mobilizadas na organização do campo.

Entretanto, concordando com a síntese de Gondra (2000), não é possível deixar de notar que a relação estabelecida entre SMRJ/AIM e Governo deve ser perspectivada como um dos mecanismos de colaboração e de sobrevivência adotados pelos médicos que permitiu, dentre outras, a conquista de algum poder simbólico por parte dessa organização. Estrategicamente, permitiu-lhe dar visibilidade, publicidade e apoio ao processo de legitimação social da medicina. Com isso, a SMRJ/AIM, juntamente com a FMRJ, foi sendo gradativamente reconhecida como instância legítima de discussão e propagação dos interesses e do saber médico, o que possibilitou tornar-se, também, sua instância legitimadora e consagradora.

Ainda que seu estatuto garantisse formas de cooptação política por parte do Governo Imperial, ela conseguiu, à sua maneira, ter alguma luz própria. É revelador o fato de seus adversários mais ferrenhos terem, em sua grande maioria, um dia sido incorporados em seus quadros. Fato é que muitos dos médicos que passaram pelos seus quadros tiveram

...especial destaque no mundo científico, sendo reconhecidos, mesmo pelos seus eventuais adversários, como luminares da medicina brasileira e grande especialistas

em seus ramos. Outros continuariam dentro e fora da associação a manter a mesma postura de independência crítica. Vários, a partir dos anos 1870, viriam a optar por uma militância reformista em espaços criados pela imprensa médica – independente das amarras estatais [...]. Assim [...] o liberalismo paternal emanado pela Coroa [...] ao absorver os mais talentosos e combativos críticos brindando-os com cargos, títulos nobiliárquicos ou honrarias científicas, visava neutralizá-los ou, pelo menos, confundí-los. A eficácia ou não desta política dependia da força do regime, que se vulnerava gradativamente, e da unificação dos interesses corporativos que fortalecia pouco a pouco o poder de barganha dos profissionais de medicina (Edler, 1992, p. 95-96).

Assim, a SMRJ/AIM foi portentosa na difícil conjugação de diferentes práticas, visando ao acúmulo de capital simbólico: por um lado, impôs-se como instrumento da política de saúde pública imperial, ao mesmo tempo em que, por outro, tornou-se principal árbitro e instância de consagração<sup>33</sup> das conquistas científicas operadas na medicina brasileira, no decorrer do século XIX.

#### b) Imprensa médica

Os estudos de Edler (1992 e 1999) e Ferreira (1996) concentram esforços sobre o periodismo médico brasileiro oitocentista, mostrando-nos como, no processo de institucionalização da medicina, ele foi uma das práticas acionadas pelos grupos médicos empenhados em legitimar socialmente a medicina por meio da produção efetiva de conhecimento científico. A imprensa médica foi um dos mais privilegiados fóruns da produção, reprodução e difusão do capital cultural médico em seu estado objetivado. Entretanto, é preciso observar que, no século XIX, foi preciso forjar condições objetivas e subjetivas tanto para essa produção como para o consumo desse bem simbólico que é o saber médico. Nem sempre seu valor foi reconhecido como hoje.

A existência de duas conjunturas institucionais nas quais se desenvolveram o periodismo médico foi constatada por Ferreira (1996). A primeira, identificada como o momento do *nascimento das instituições* médico-científicas nacionais, cobrindo o período de 1827 a 1850, caracteriza-se pela fragilidade financeira e cultural para manutenção dos periódicos – de duração efêmera – e pelo seu

---

<sup>33</sup> Na década de 1860, por exemplo, ela e seus membros participaram da conhecida celeuma sobre a hipoemia intertropical. O episódio é estudado em detalhes por Edler (1999).

público-alvo, em sua grande maioria, leigos letrados. De 1860 a 1895, desenhou-se a segunda conjuntura, decorrente da primeira, identificada como o momento de *dinaminização e diversificação* dessas mesmas instituições. A principal diferença entre ambas é a disposição dos periódicos nesta última para, não desprezando a legitimação social decorrente da circulação de saberes médicos em públicos mais amplos, constituir “...uma esfera propriamente acadêmica, privilegiando assim [o consumo desse bem simbólico entre] os pares em detrimento dos leigos” (Ferreira et al., 1998, p. 485).

Tanto para Edler (1992, 1999) como para Ferreira (1996), os médicos daquele tempo faziam ciência a seu modo e suas práticas tiveram implicações no engendramento do campo. A prática científica dos oitocentos da produção de escritos e sua posterior publicação em periódicos especializados já foi caracterizada como diletante e voluntarista (Edler, 1999), mas isso não significa que ela tenha sido de má qualidade em seu contexto. Muito pelo contrário. Os periódicos médicos brasileiros, desde sua origem, segundo esses autores, seguiram o padrão mundial da época, sempre sintonizados com as novas pesquisas e conquistas do conhecimento médico.

Em linhas gerais, os da primeira conjuntura se caracterizaram pela difusão do conhecimento médico internacional, no qual eram traduzidos capítulos ou parte de livros, verbetes de enciclopédias e dicionários, artigos e notícias publicadas em periódicos estrangeiros. Publicavam, também, no caso dos veiculados pela SMRJ/AIM, atas das sessões, relatórios de comissões, memórias produzidas por seus associados, discursos e cartas de leitores (Ferreira, 1996). Esse padrão também não destoou na segunda conjuntura, observando-se que cresceu o intercâmbio com periódicos estrangeiros,<sup>34</sup> aumentou o número de

---

<sup>34</sup> No período de 1873 a 1883, Edler (1992) identificou e listou 128 periódicos – franceses, ingleses, alemães, italianos, americanos, argentinos, dentre outros – que tiveram artigos traduzidos ou resenhados em quatro dos periódicos por ele estudados, a saber, *Revista Médica do Rio de Janeiro* (1873-1879), *Progresso Médico* (1876-1880), *União Médica* (1881-1889, por ele analisado até o ano que cobre sua pesquisa, 1884, ano da reforma do ensino médico) e *Gazeta Médica Brasiliense* (1882).

colaboradores,<sup>35</sup> além do que o conhecimento produzido pelos médicos brasileiros se equalizava no debate científico, dele participando – adesão ao método clínico, polêmicas em torno da nascente parasitologia –<sup>36</sup> e, o que é principal, produzindo, reproduzindo e convertendo esse debate em capital cultural, obrava na produção das especialidades médicas, construção que buscava consolidar o monopólio médico nas questões afetas à saúde (Edler, 1992).

Na caracterização que pretendo aqui empreender, sistematizando como a imprensa médica participa do processo de produção e acumulação de capital simbólico indispensável à legitimação social do campo médico e à construção de sua autoridade científica, acompanho a periodização proposta por Ferreira (1996). Do momento do *nascimento das instituições* médico-científicas nacionais, destaco algumas informações que descrevem as primeiras iniciativas, suas dificuldades e como a imprensa médica, no caso com a publicação de manuais, marcou a vulgarização inicial necessária para que a medicina criasse condições necessárias ao consumo de seu maior bem – seu saber e sua tecnologia –, fazendo-se conhecida para ser reconhecida como o conjunto de saberes dignos e oficiais da arte de curar. Do momento de *dinamização e diversificação*, parece importante mostrar, mais a frente, que o periodismo alternativo participou das estratégias de subversão do campo, cunhando laços internos definitivos que permitiriam a construção de sua autonomia efetivamente conquistada só no século XX (Coradini, 1997; Pereira Neto, 2001).<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Dados colhidos por Ferreira (1996, p. 114-115) para caracterização da produção na primeira conjuntura apontam que “Apesar de 40,1% dos trabalhos publicados nos dois periódicos [a saber o *Diário de Saúde* e o *Semanário de Saúde Pública*] serem de autores nacionais, isso não significa uma grande diversidade de autores. A maioria desses trabalhos é da lavra dos membros mais ativos da SMRJ [a saber, Dr. Sigaud, Dr. Meireles e Dr. Jobim]”. Já no período que cobre a análise de três periódicos publicados entre 1873 e 1884, Edler (1992, p. 178) informa que “...esses periódicos conseguiram atrair 115 médicos colaboradores, com um número total de 324 artigos publicados”.

<sup>36</sup> O trabalho de Edler (1999) é rico em detalhes no estudo da produção, reprodução, circulação e apropriação do conhecimento médico, mostrando, inclusive, como o debate nacional, participando da Geografia Médica, exportava conhecimento.

<sup>37</sup> Respeitando Bourdieu, é preciso observar que existe uma diferença estrutural ao se falar em processo de engendramento e campo já constituído, quiçá autonomizado. Gondra (1998, p. 46), apoiado, dentre outros, nos estudos de Costa (1989), Machado et al. (1978) e Foucault (1998), afirma que a constituição da medicina como campo disciplinar autônomo ocorreu no século XIX. Creio, entretanto, que essa afirmação é válida para a medicina francesa. Os estudos de Edler (1992, 1998 e 1999), ao colocar em xeque as premissas de

Referente ao primeiro período, foram figuras importantes na história do livro e da imprensa no Brasil o Dr. Sigaud e o livreiro Pierre Plancher.<sup>38</sup> Além de editarem vários periódicos, entre os quais o *Jornal do Commercio*, foram responsáveis pela edição do primeiro periódico médico brasileiro: *O Propagador das Ciências Médicas* ou *Anais de Medicina, Cirurgia e Farmácia para o Império do Brasil e Nações Estrangeiras* que circulou em 1827-1828. Já em 1835-1836 lançaram o *Diário da Saúde*, periódico que rivalizou com o periódico oficial da AIM.

A linha editorial d' *O Propagador*, queria-o um periódico pedagógico, difusor das luzes científicas e divulgador das produções literárias dos discípulos da Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro. Entretanto, dada a falta de hábito provocada por anos de censura de imprensa e pelo baixo nível de instrução, médicos e cirurgiões da Corte não escreviam para publicação. Daí, também, o grande número de traduções feitas pelo próprio Dr. Sigaud que percebeu que um periódico médico teria melhores condições de se prestar ao debate acadêmico se fosse ligado a uma sociedade científica, já que duas questões se mostravam delicadas: a disponibilidade cultural do estado da arte nas ciências médicas no Brasil e os recursos financeiros capazes de viabilizar uma publicação.

Foi assim que o Dr. Sigaud pensou – e a SMRJ aprovou – a publicação do *Semanário de Saúde Pública*. Suas matérias teriam por base os relatórios preparados pelas comissões permanentes da associação, agrupadas em torno dos temas vacinas, doenças reinantes, salubridade e consultas gratuitas. O *Semanário* seria financiado pela venda antecipada de assinaturas: cada um dos 25 membros titulares da SMRJ deveria vendê-lo a dez leitores potenciais. No período de 3 de janeiro de 1831 a 15 de junho de 1833, circularam 155 números desse periódico que marcou a fase áurea da SMRJ. Nele foram publicados textos

---

Machado et al. (1978) e Costa (1989) e ao lançar mão de exaustivos estudos empíricos, têm apontado na direção de que o século XIX, no Brasil, emprenha-se das condições de possibilidade que permitem o engendramento do campo, não (ainda) a sua autonomização.

<sup>38</sup> Para escrever sobre a primeira conjuntura, tomo por base o estudo de Ferreira (1996), apropriando-me, inclusive, dos dados por ele apresentados.



que resultaram da atividade científica da associação, com destaque para os relatórios da comissão de salubridade. Sua publicação foi suspensa espelhando a falta de fôlego que a SMRJ começava a demonstrar.

Em 1835, um novo periódico médico começava a circular: a *Revista Médica Fluminense*, publicada mensalmente, sob os auspícios da AIM, sem ser financiada pelos cofres públicos – continuava dependendo de seus assinantes – e sem a colaboração do Dr. Sigaud. A nova investida num periódico era fundamental para que a AIM mantivesse sua estratégia de se fazer conhecida e reconhecida, já que era por ele que ela poderia falar – e ser ouvida – pelos três principais segmentos da sociedade: o público letrado, o Governo e os representantes da nação. O perfil editorial passava, então, a dar menos liberdade aos autores do que o proposto pelo Dr. Sigaud. Reservava-se ao novo redator – Dr. Meirelles, também presidente da AIM – o direito de mexer nos originais. Assim, o redator, explicitava num editorial de 1835 que,

...achando nos escritos, que lhe forem dirigidos, uma linguagem bárbara, termos que não sejam os técnicos da ciência, sem alterar o fundo, o essencial das idéias dos autores, [podia modificar] essas frases ou qualquer dicção que tenda a desacreditar a Ciência, a Sociedade e o periódico, antes de inserir esses escritos (apud Ferreira, 1996, p. 109).

Pretendia com isso afastar a AIM das disputas políticas, dando-lhe um caráter eminentemente científico. Seu esforço em ressaltar a neutralidade do periódico pode ser traduzido como um meio para conquista de legitimidade social e autoridade científica, já que, ao tentar demarcar os limites entre o campo político e o campo médico, o que se impunha era a produção de uma especificidade de capital. Por isso não era qualquer escrita que poderia participar desse tipo de operação de oficialização e legalização de saberes que é uma publicação. A objetivação da problemática médica passava a estar submetida, doravante, a uma preocupação de modular a linguagem em *termos técnicos da ciência*. O saber médico que deveria ser tornado público e, portanto, aceito como oficial, precisava da aceitação e aval dos pares – no caso, exemplarmente, o redator. Colocava-se uma formalização nas práticas comunicativas do campo até então inédita.

Mas formas de agir e pensar de outros médicos forjavam espaços que rivalizavam com a formalização imposta pela *Revista Médica Fluminense* e tensionavam a construção e imposição de sentidos. Dias antes do lançamento desse novo periódico, o Dr. Sigaud – afastado da AIM, dadas as suas reservas sobre a vinculação ao Estado Imperial – e colaboradores lançavam o *Diário de Saúde* ou *Efemérides das Ciências Médicas e Naturais do Brasil*. Não estavam fora do jogo; a publicação desses dois periódicos estabelecia publicamente uma concorrência.

O *Diário de Saúde*, que circulou em 1835 e 1836, também se pensava longe do campo político ou, pelo menos, de constrangimentos impostos pela oficialização governamental. Liberto das pressões que se faziam sentir na sociedade científica que fora o berço do *Semanário de Saúde Pública* e agora acalentava a *Revista Médica Fluminense*, seu investimento era, segundo perfil editorial de o *Diário*, na conservação da saúde pública, emitindo opiniões e divulgando a verdade científica sem comprometimentos outros que não com essa mesma verdade. E o comprometimento com ela impunha à promoção de interesses interessados e interessantes da – sobre a – saúde da população. Essa era a temática que permanecia a catalisar o processo de legitimação social da medicina.

Contudo, a análise dos dois periódicos editados pelo Dr. Sigaud – o *Semanário*, vinculado à SMRJ e o “independente” *Diário* – mostrou que continuava pequena a participação dos homens da ciência que encaminhavam trabalhos para publicação. Higiene e terapêutica eram as temáticas preferidas. Dos 587 textos que totalizavam ambos os periódicos, 127 eram sobre o primeiro tema e 101 sobre o segundo, mas a produção nacional (cerca de 40% do total) era assinada pelos membros mais ativos da SMRJ. Para se ter uma idéia, dos 115 trabalhos nacionais publicados no *Diário* – que variavam na forma: memórias, notas, comentários – 27% eram de autoria do Dr. Sigaud.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Aos dados biográficos apresentados na nota 31, cabe acrescentar que o Dr. Sigaud formou-se pela Faculdade de Medicina de Strasbourg e foi o principal formulador das idéias higienistas defendidas pela SMRJ na época em que nela esteve engajado. Além de publicar seu famoso livro, foi editor na imprensa não especializada e na especializada.

Se os médicos e cirurgiões não escreviam, também pouco liam os periódicos. O editor da *Revista Médica Fluminense* afirmava, em 1839, que a maior parte de seus assinantes provinham dos homens letrados. Essa situação ratifica, segundo Ferreira (1996), a caracterização social da medicina brasileira da primeira metade do século XIX: exercida majoritariamente por cirurgiões sem formação acadêmica – não obstante os já vistos esforços de formalização da formação e criação do curso de medicina. Parece não ser contraditório que periódicos científicos, cuja prioridade era a higiene pública, interessassem mais à parcela letrada dos centros urbanos do que a esses cirurgiões.

A publicação constante de artigos científicos que atendessem às demandas sociais e que mobilizassem a sociedade para o debate de questões consideradas relevantes pela elite médica foi uma das práticas de comunicação que concorreu para a legitimação social da medicina. Assim, em consonância com a bandeira do projeto higienista levantada pela SMRJ/AIM, muitos trabalhos versando sobre higiene pública preencheram as páginas desses periódicos. Responsáveis pela invenção dos problemas médicos sociais do Brasil, a imprensa médica não obteve êxito imediato na tarefa de fazer a medicina reconhecida pela população mais geral, na medida em que uma postura ambígua mediava a relação dos médicos com outras práticas e crenças na arte de curar, incluindo o preconceito que nutria por elas, afinal,

Diante da fragilidade e da heterogeneidade terapêutica médica da época, era difícil para os médicos condenar a medicina popular [cujos hábitos tinham fundamentos remotos no humorismo hipocrático] em nome da suposta cientificidade de suas práticas (Ferreira, 1996, p. 181).

Sem desconhecer o problema, os médicos que estiveram à frente da imprensa médica investiram em duas direções: muito falaram contra o charlatanismo, desqualificando qualquer intervenção que não fosse autorizada pelos pares nas já existentes instâncias de consagração, e buscaram popularizar os conhecimentos que possuíam, intento mais eficientemente atingido com a publicação de dicionários e guias de medicina popular. Se o periodismo médico dialogava com leitores letrados, a população menos culta mostrou-se suscetível ao consumo

desse outro tipo de impresso – os manuais. Nessa vulgarização, muito contribuíram dois livros lançados pelo médico polonês radicado no Brasil, Dr. Napoleão Chernoviz. *Formulário e Guia Médico* (1841) e *Dicionário de Medicina Popular e Ciências Acessórias* (1842) que tiveram várias edições publicadas no Brasil e na França.<sup>40</sup> O sucesso editorial do Dr. Chernoviz foi de grande valia para a legitimação social da medicina que encontrava sérias dificuldades no seu processo de institucionalização, dada a sua impopularidade.

Se a imprensa médica foi uma das práticas acionadas por um grupo de médicos no convencimento da população sobre a positividade do saber médico e a negatividade das práticas curativas que não se filiassem à institucionalização anatomoclínica (Gondra, 2000), ela só ganhou força como imprensa especializada na segunda conjuntura perspectivada pela análise de Ferreira (1996), quando os periódicos médicos se firmaram como um “...espaço institucional alternativo às instituições hegemônicas [AIM e FMRJ], voltado para a difusão e validação de novos conhecimentos, visando à visibilidade de determinados grupos” (Edler, 1999, p. 171-172) que investiram em estratégias de subversão do campo.<sup>41</sup>

A marca do periodismo dessa segunda conjuntura<sup>42</sup> é a instrumentalização dos periódicos como parte de uma política corporativa voltada para a reivindicação de desejadas reformas institucionais. Funcionaram como estratégias de subversão a difusão de um novo programa médico, a construção e consolidação de uma consciência profissional e a demarcação das áreas de decisão técnica da administração pública associadas à profissão. O eixo que unia essas diferentes iniciativas propaladas e debatidas nos periódicos era a definição das novas

---

<sup>40</sup> Na impossibilidade de atendimento médico massificado, abriu-se espaço para a difusão de manuais de medicina sem médico que ensinavam como tratar de problemas específicos – mordedura de cobra, tratamento de doenças venéreas, melhor conduta a seguir durante epidemias, etc. Esses manuais foram amplamente utilizados por donas de casa, fazendeiros, curiosos, quiçá pelos próprios médicos. O do Dr. Chernoviz, editado pela primeira vez em 1841, foi reeditado até 1924 (Sayd, 1998).

<sup>41</sup> Entretanto, como mostra Edler (1992), cedo ou tarde os grupos responsáveis pela construção dos sentidos em jogo sempre buscaram o reconhecimento da AIM. O novo grupo em questão que lutava por uma medicina acadêmica “livre e prática” foi por ela absorvido a partir da década de 1860.

<sup>42</sup> Elaborei a síntese sobre a produção que circulou nessa segunda conjuntura, a partir dos trabalhos de Edler (1992 e 1999).

especialidades que passavam a estruturar a produção do conhecimento médico. Tratava-se de, com elas, consolidar o prestígio profissional do médico pelas reformas institucionais que ampliassem e respaldassem seu monopólio no campo.

Assim, o papel da imprensa médica, independente da tutela governamental, foi a criação de um novo espaço reservado ao intercâmbio científico que impôs uma nova dinâmica em relação aos grandes centros produtores de conhecimentos médicos no exterior e à articulação do rarefeito movimento científico que, legitimando novas disciplinas e afirmando novas lideranças, reconfigurava o campo médico no Brasil. Os principais protagonistas das estratégias de subversão do campo foram os membros do corpo editorial de vários periódicos médicos não oficiais. Ainda que muitos deles tivessem ou viessem a ter laços com a AIM, na condição de membros titulares, e com a FMRJ, na condição de lentes, “...optaram por uma militância através de instrumentos menos sujeitos à intervenção da vontade soberana da burocracia dirigente” (Edler, 1992, p. 89-90).

A imprensa médica dessa segunda fase foi veículo importante na atualização e universalização do debate científico, embora seja preciso observar que, o que era produzido genuinamente no Brasil sob a forma de “notícias”, ainda que assinadas por professores da FMRJ, advinha da prática clínica realizada no âmbito de instituições privadas onde também exerciam a medicina.<sup>43</sup> Não se fazia ciência profissionalmente em institutos de pesquisa, mas, como já dito, de forma diletante e voluntarista. Coube ao periodismo dessa época – e às associações cujos periódicos eram órgão oficiais de difusão – a tarefa de organizar, catalisando-o, esse movimento científico que permanecia ainda incipiente e desarticulado.

---

<sup>43</sup> O estudo de Edler (1992, p. 179) mostra que “...um grupo de 10 médicos (9% do total) era responsável por quase metade - 42% - dos artigos [publicados nos três principais periódicos médicos entre 1873 e 1883, a saber, a *Revista Médica*, *O Progresso Médico*, e a *União Médica*]. Dentre os 20 principais colaboradores 14 foram editores de periódicos médicos e 10 eram à época professores da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Esses dados corroboram a hipótese de que a nova vanguarda profissional alcançava legitimidade na corporação não só como intérprete de demandas políticas específicas, mas também pelo comprometimento com o avanço do saber – afirmavam-se como autoridades técnico-científicas nos diferentes ramos das ciência médica”.

Os investimentos concentravam-se na produção de um público especializado, por meio das discussões que reinvidicavam um ensino livre e prático da medicina, nos debates etiológicos, nas trocas de experiências terapêuticas, que, ao invés de perpetuar a medicina naquilo que era tido como um conhecimento e, em conseqüência, um ensino retórico, a impulsionassem, num primeiro momento, em direção à clínica e, mais no final do século, aos laboratórios. Esse movimento implicou o reconhecimento do curso da produção das especialidades médicas calcadas no modelo experimental que se apresentava como possibilidade de superação da base anatomoclínica do conhecimento médico. Essa reordenação trouxe ao saber médico maior efetividade científica e, bem mais à frente, maior eficiência terapêutica.

Por fim, vale registrar que, se era uma estratégia importante investir na construção da especificidade, os médicos souberam reconhecer que ainda era cedo para abandonar o público diversificado. Além do periodismo, valeram-se e de outras formas de aparição pública (discursos, relatórios, projetos, consultas), para estabelecer contato direto com os setores letrados da Corte e com a elite política governante (Ferreira et al., 1998, p. 481).

Às *Conferências Populares da Glória*<sup>44</sup> coube parte importante na manutenção de um canal de comunicação não institucional. Essas conferências tinham sua realização noticiada em jornais da época, tanto na sua chamada convocatória como em breves notícias resumindo o acontecido, publicadas alguns dias após a sua realização. Apesar de não ser um espaço exclusivamente médico, muitos expoentes da medicina lá se apresentaram definindo essa prática como um “...exercício de caridade científica” (Armonde, 1874, p. 41).

Na idealização do seu criador – Manoel Francisco Correia – elas se dispunham a instruir o povo, já que, acreditavam seus protagonistas, a nação poderia ser construída e transformada pela ilustração, divulgando-se a ciência e a cultura no

---

<sup>44</sup> Segundo informação colhida em Maia (1995), essas conferências foram criadas por uma portaria publicada em 1872, aprovando instruções para a realização de conferências pedagógicas como previstas na reforma educacional promovida por Couto Ferraz em 1854.

País. Apesar de franqueadas a todos, “...sua platéia era constituída por um seletor público, sendo notada a presença da família imperial, da aristocracia da corte, de profissionais liberais e estudantes” (Fonseca, 1996, p. 136). Versando sobre assuntos que iam do teatro à agricultura, da literatura à filosofia, tiveram na educação um tema privilegiado, em que médicos discursaram sobre a organização da instrução pública, a discussão pedagógica, a formação de professores, a higiene escolar e a *educação physica*, a criação de universidades no Brasil e, principalmente, no ano de 1880, a reforma do ensino médico.

Não encontrei uma bibliografia que tivesse explorado o estudo dessas *Conferências Populares* de maneira minuciosa e sistematizada, ressalvado o esforço de Fonseca (1996) em localizar, mapear e divulgar o conjunto das conferências realizadas entre 1873 e 1880. Considerando os temas priorizados, o público-alvo e a forma de comunicação e divulgação eleita – a imprensa – parece não ser destoante considerar que tais eventos – tanto a explanação oral, a publicação de chamadas e resumos, bem como as publicações integrais das conferências em coletâneas específicas –, a exemplo de iniciativas semelhantes na França, participaram das investidas dos médicos brasileiros na legitimação social da medicina, no cunho e reconhecimento de sua autoridade acadêmica e, em decorrência, na produção e acumulação de seu capital específico.

### **3.2.2 *Illusio* intelectual e médica no século XIX: interesses e homologia dos campos**

É sabido que, para falar em campo, é preciso observar e analisar a relação concorrencial interna e externa às disputas nas quais se dão a conhecer práticas e representações de diferentes grupos e suas instâncias de consagração. Mas também é preciso reconhecer o acordo tácito sobre aquilo que merece ser disputado bem como os consensos que produzem os efeitos de campo. Disposição constituinte assentada em uma forma particular de crença, a *illusio* impõe a adesão incorporada ao sentido do jogo e sua *doxa*: o reconhecimento da importância do que está em jogo bem como das formas legítimas de ortodoxos e

heterodoxos dele participarem. Cabe a ela desenhar os limites do jogo e do jogado preservando a existência do campo. Essa preservação se torna factível porque a *illusio* é capaz de sustar os “...objetivos da existência ordinária, em favor de novos móveis de interesse, suscitados e produzidos pelo próprio jogo [jogado]” (Bourdieu, 2001, p. 123).

Tendo esboçado, na primeira parte deste tópico, as instâncias de consagração que permitem explorar, já no século XIX, o caráter concorrencial presente no espaço social forjado pela medicina, minha intenção agora é, pois, evidenciar alguns acordos e consensos que se deixaram entrever na pesquisa dando identidade social aos letrados do Império, de maneira geral, e aos médicos, em particular.<sup>45</sup> Trata-se de buscar sistematizar, pelo menos em parte, o que lhes foi capaz de dar unidade como grupo e as questões que lhes foram colocadas – ou que por eles foram assumidas – como sendo as *suas* questões fundamentais. Para tanto, considere, com Edler (1992, p. 6), que a relação entre ciência (médica) e sociedade não pode ser definida *a priori*. Ela deve ser percebida e esboçada a partir do estudo das hierarquias nas determinações históricas advindas dos contextos culturais em que se expressam mediações sociais – entre outras, de ordem política, econômica, religiosa – que orientam as práticas e representações científicas de uma dada época. Essas orientações ocorrem com colaborações e impedimentos variados.

Assim perspectivado, o que parece caracterizar o engendramento do campo médico foi uma transitoriedade: aquela que vai do interesse inicial que aglutinou um grupo de médicos, afinadamente formados para atuar na burocracia estatal e que participam como letrados da elite dirigente, para um cada vez mais marcado interesse de assentar a autoridade desse grupo na possibilidade de arbitrar fundamentadamente as questões afetas a uma temática específica, cujo sentido,

---

<sup>45</sup> Seguindo uma indicação de Bourdieu (1987), uso a designação *letrados* para referir-me a atuação dessa elite quando ainda não é possível distinguir uma autonomização progressiva do campo propriamente intelectual. Com seus *letrados*, o campo intelectual em vias de configuração e consolidação ainda mantém relações de produção, reprodução, circulação e consumo de bens simbólicos altamente dependentes da lógica do campo político e do campo de poder.



numa só expressão, concentra-se no debate da saúde individual e coletiva, privada e pública. É em torno dos últimos adjetivos desses pares de interesse, portanto na saúde coletiva e pública, que se articula e consolida inicialmente o campo médico. É importante frisar que o projeto médico para a educação e para a *educação physica* neles se inseria.

Tanto nas fontes acessadas como nos estudos que orientaram a presente síntese, foi percebido que interesses políticos e burocráticos mais imediatos – mesmo quando camuflados em eventuais desinteresses por determinada questão – estão muito presentes até próximo à década de 1870, quando parece haver uma inflexão e os médicos, já gozando de alguma legitimidade social em detrimento de demais concorrentes – curandeiros e charlatães, cada vez mais alijados do campo – passam a refinar o debate de suas questões específicas.

O estudo de Coradini (1997) demonstra que a elite médica se estruturou no Brasil a partir de um conjunto de princípios legitimadores e hierarquizantes decorrentes “...da origem e posição social e respectivas relações com a cultura dominante e o poder (econômico, político, cultural, etc.)” (Coradini, 1997, p. 428), fazendo com que o capital cultural específico do campo médico tivesse, a princípio, menor circulação e valor. Os títulos escolares aliados às relações de reciprocidade – de amizade com os politicamente poderosos, principalmente com a família imperial – eram credenciais usadas com frequência para a ocupação de posições importantes na esfera de poder. Fortalece essa análise os já comentados laços de oficialidade firmados pela SMRJ/AIM que a fizeram uma “...instituição capturada pela teia do patronato oficial, [que] permanecia [como] uma academia de escolhidos e eleitos a partir de vínculos políticos e relações sociais” (Edler, 1992, p. 92). Critérios de excelência científica e autoridade perante os pares, que amenizassem a importância do capital social, foram se construindo muito paulatinamente e incrementados – ainda que modestamente – apenas no último terço do século XIX.

De modo geral, na formação do Estado Imperial, os médicos brasileiros aderiram ao despotismo esclarecido. Em 1852, em *these* apresentada à FMRJ, o Dr. Veiga reconhecia que,

Debaixo de um governo sabio e amante do paiz, á sombra da liberdade que plantada alfim entre nós, parece ir perfeitamente vigorando e dando fructos, [...] o Brasileiro mesmo sem sahir de sua patria pode cultivar as diversas sciencias (apud Gondra, 2000, p. 28).

E, cultivando a ciência para si, podiam – ou, pelo menos pretendiam – estendê-la, com sua atuação, ao resto da população. Isso porque, em palavras do Dr. Meirelles pronunciadas em 1836,

O povo geralmente não entende o que lhe é útil, e muitas vezes é incapaz desta inteligência. É preciso que a autoridade, como mais instruída, e mais capaz desta inteligência, faça o que entender que é útil e conveniente, sem se importar como o que diz ou pensa o povo erradamente, e sem lhe dar satisfações em matérias em que não pode ser o juiz, e cumpre pois mais que tudo instruir e persuadir a autoridade, e isto se faz diretamente com representações e propostas (apud Kury, 1990, p. 124).

Por muito tempo, a medicina foi representada, no sentido amplo, como cultura geral e política (Coradini, 1997). Tida como a mais social das ciências, sua institucionalização possibilitava “...o questionamento da vida social como um todo; [já que] as relações humanas em todas as suas dimensões eram, por princípio, objeto da medicina” (Ferreira, 1996, p. 50).

Alguns integrantes da elite médica souberam entonar diferentes vozes para dar visibilidade às questões que a medicina reivindicava exclusividade para discutir e intervir. Naquele que foi, no entender de Mattos (1994), o Tempo Saquarema, a trajetória do Dr. Jobim parece ter sido exemplar: ele atuava em diversas frentes – que iam do consultório particular ao Conselho Imperial – mas três em especial parecem ter se destacado em sua vida pública: a SMRJ/AIM, na qual foi várias vezes presidente, diretor, orador oficial, redator; a FMRJ, que dirigiu por dezoito anos; e o Parlamento, onde foi Deputado na década de 1840 e Senador na de 1850. Essas foram as principais *tribunas* acionadas pelo Dr. Jobim, conforme a natureza da questão, na defesa e encaminhamento a serem dados a assuntos pertinentes à temática médica.

Escapa aos propósitos deste estudo ponderar sobre como médicos atuavam fora do campo médico ou, mais precisamente, como atuavam no campo político, a partir da lógica deste campo [político]. Cabe, entretanto, procurar mostrar como a produção do conhecimento médico se relaciona, a partir da lógica do campo [da produção do conhecimento] médico com o campo político. Retomo aqui a discussão do processo de nacionalização/europeização de costumes.<sup>46</sup>

Vários médicos participaram da formulação das representações que compuseram a base ideológica do Estado Imperial. Viveram a ambigüidade de, num esforço de patriotismo, construir princípios de identidade entre cidadãos; princípios esses que se fundavam, paradoxalmente, no reconhecimento de que as sociedades européias eram *civilizadas* e, portanto, superiores. A questão que se colocava, então, era a missão de construir uma nação civilizada nos trópicos, sem romper com o modelo econômico que tornava a escravidão uma “necessidade”. Para tanto, desviaram o foco das atenções das decisões políticas que garantiam essa permanência e construíram discursos – no sentido de Foucault – que forjavam ascendências históricas para os *brasileiros*, situando as causas da incipiente civilização do País na juventude da nação e nas nossas determinações *naturais*. Uma representação polifônica de natureza permitia que representações e práticas médicas corroborassem a produção de uma nacionalidade brasileira.

Uma tal representação de natureza comportou diferentes dimensões, das quais a análise de Kury (1990) enfatiza três. Uma cultural e filosófica, que impunha aos médicos a avaliação – positiva ou negativa – de uma dita natureza tropical. A questão de fundo que perpassava o debate era a possibilidade – ou não – de se civilizar a chamada zona tórrida. Outra, político-ideológica, irradiava-se pelas instituições que organizavam a elite, vislumbrando “...criar e expandir elos capazes de aglutinar os letrados em torno de alguns ideais de nacionalidade, entre eles, a identificação entre pátria e natureza” (Kury, 1990, p. 10). Por fim,

---

<sup>46</sup> A síntese sobre as relações entre elite médica e Estado Imperial está sobremaneira apoiada no estudo de Kury (1990).

uma dimensão científica singularizava os problemas propostos e discutidos pelos médicos brasileiros. A convivência da romantizada representação de natureza – o esplendor das terras brasileiras com seus reinos mineral, vegetal e animal, este último incluindo os “selvagens” que aqui habitavam em “estado de natureza” – conciliava-se com a de insalubridade do clima tropical no interior das práticas médicas, por meio dessa polifonia, tecendo o enredo no qual o conhecimento médico se constituiu e se emaranhou dando suporte a algumas de suas principais (potenciais) intervenções.

Esquemáticamente, no que tange à dimensão filosófico-cultural, a questão assim se colocava: por um lado, pairavam representações de que a natureza exuberante não era necessariamente “boa”. Filósofos, como Buffon, acreditavam no caráter negativo da natureza. Para ele, a variedade de povos na terra era decorrência de três causas: o clima, a alimentação e os costumes. O clima temperado (europeu) acolhia o modelo perfeito de beleza e cor, não só pelo que *naturalmente* possuíam de melhor, mas também pelo que os homens que lá viviam demonstravam sobre o domínio da natureza. No clima tropical reinava a inferioridade nata e a propensão à degeneração. Entretanto, esse caráter negativo da natureza poderia ser modificado pela ação empreendedora do homem. Isso significava que, apesar de tudo, a civilização era possível nos trópicos desde que superadas as influências climáticas, principalmente por meio da reformulação de hábitos a ela suscetíveis – destaque dado à indolência. Por aqui é possível vislumbrar como ganhava importância na produção do conhecimento médico a questão da educação (*physica*). Por outro lado, a valorização do natural e do selvagem ganhava novos tons com concepções como as de Rousseau. Embora reconhecesse diferenças entre homens de diferentes naturezas climáticas e geográficas, os selvagens eram encarados com positividade, não para que se voltasse àquele “estado de natureza”, mas para que se potencializasse a perfeição possível da humanidade, principalmente investindo na formação moral harmonizada à natureza.

O que nos interessa é que, fosse positiva ou negativamente, se estabelecia uma relação entre as influências e/ou determinações da natureza e a formação social humana. E, no caso da natureza brasileira, especialmente no século XIX, ela foi valorizada pelos letrados, não sem tensões, como elemento singular da nação e marca de sua identidade.

Contrastava com a exuberante natureza tropical a civilização, isto é, o usufruto moral, social e material do conforto propiciado pela cultura européia. Isso impunha aos letrados outra ambigüidade, dessa vez na dimensão político-ideológica: a vontade e a necessidade de construir – e de sobreviver – como uma nação civilizada de estirpe européia nos trópicos. O esforço de desenvolver a cultura nacional – principalmente pela literatura e pela ciência – tomou fôlego no início do século, consolidando-se em torno da década de 1850. Era no seu desenvolvimento, e no que nela se associava ao despotismo esclarecido, que se vislumbrava a possibilidade de equiparação com a civilização européia – projeto prejudicado, sem dúvida, pela conciliação ginástica que o Brasil manteve por muito tempo entre mercado e escravatura.

Uma “vontade de ser brasileiro” foi cultivada na e pela elite. A formação dessa consciência nacional fez parte de uma política de Estado, e foi, ao mesmo tempo, condição fundamental para sua consolidação. Os letrados, partícipes como dirigentes da Construção do Estado, tiveram aqui uma atuação fundamental dando a esse processo uma direção intelectual e moral. Essa direção foi conformada pela trajetória de individuação de um grupo social que se estabeleceu como classe senhorial.<sup>47</sup> Seguindo Mattos (1994), a trajetória de individuação da classe senhorial ocorreu tanto em relação aos interesses metropolitanos, como em relação aos interesses uma sociedade inclusiva, fazendo com que ela forjasse

---

<sup>47</sup> Para o autor, a classe senhorial não é a consideração do lugar ocupado por um conjunto de indivíduos no mundo da produção e a relação que esse mantém com outras classes. Como categoria histórica, a classe senhorial é fruto de “...uma trajetória assinalada por inúmeras lutas [...]. Assim, a natureza da classe e seus elementos de coesão – sua identidade, em suma – aparecem como resultados de experiências comuns vividas por determinados homens, experiências essas que lhes permitam sentir e identificar seus interesses como algo que lhes é comum e dessa forma contrapor-se a outros grupos...” (Mattos, 1994, p.4).

os meios que, fundando e consolidando o Império do Brasil, não perdessem referências *civilizadas* da Europa e *naturais* da América.

No que diz respeito aos interesses metropolitanos, tiveram olhos na Europa ao reclamar um lugar na Civilização, considerando-se, também, filhos da Ilustração, e ao envidar esforços na construção de um Império soberano, à semelhança dos Estados nacionais europeus, mas mantiveram os pés na América, na reiterada posição de marcar a singularidade deste reino a cada investida da política britânica para a extinção do tráfico negreiro. Condizente com uma determinada representação de natureza, a monarquia e seu caldo cultural eram, como lembra Mattos (1994, p. 119), uma “flor exótica na América”.

No que se refere à sua relação com uma sociedade inclusiva, a trajetória de individuação da classe senhorial manteve os olhos na Europa acompanhando as conquistas de liberdade, o nacionalismo nascente, as garantias constitucionais trazidas pela Revolução. Aos poucos, o Esclarecimento revelava as agruras do absolutismo e fazia repudiar o despotismo e o clericalismo. Vislumbrava-se a idéia de povo como multidão organizada. Porém, os pés na América impunham o princípio monárquico ao princípio republicano. Numa sociedade que tendia à desagregação e à anomia, os que a dominavam e dirigiam tomaram medidas políticas, materiais e simbólicas, visando à preservação de sua continuidade e preservação político-geográfica sem motins. Impunha-se a necessidade de uma miscigenação e a confraternização racial. Era dessa forma que a natureza poderia, por assim dizer, precipitar a civilização.

Mas junto com essa possibilidade de “precipitação”, a natureza “brasileira” oferecia outra complementar permitindo a invenção de raízes culturais nacionais por meio da produção de seu passado e da projeção de um futuro glorioso para a nascente pátria. Os letrados gestavam uma cultura local europeizada. Um ponto de vista estrangeiro se amalgamava nas representações nacionalistas eurocêntricas pelo do consumo de livros importados diversos – proporcionalmente alto –, pelo intercâmbio cultural possível feito pelos estudantes que iam fazer seus

cursos fora, e do intercâmbio com estrangeiros que para cá vinham em expedições científicas, intensificadas a partir do aportamento da Corte.

A construção desse ponto de vista exterior no interior da elite letrada corroborou o traço moralista da verdejante produção intelectual brasileira, que se representava esclarecida, culta, viajada, desvinculada de qualquer grupo social e de interesses políticos declarados. Esses letrados, por assim dizer, sentiam-se livres e preparados para aqui edificar uma nação (civilizada) mas, também, para viver bem com sua brasilidade em qualquer lugar (civilizado) do planeta. Esse ponto de vista era ratificado pela ambigüidade do olhar estrangeiro que, se, por um lado, se deleitava com o encantamento da natureza tropical, por outro, mostrava enorme desconforto com a natureza social vigente: escravidão, religiosidade, costumes “bárbaros”, ignorância geral da população, decorrente, sem dúvida, pensavam, do clima.

Pois bem, os letrados foram importantes agentes construtores e difusores do ideal civilizatório no Império na medida que compunham o grupo dirigente do Estado. Dele participavam a alta burocracia – dentre outros, senadores, ministros e conselheiros de Estado, magistrados e bispos –; as famílias poderosas, quando considerado poder econômico e capital social, estivessem elas próximas ou distante fisicamente da Corte; professores, médicos, literatos, jornalistas e demais “profissionais liberais” ocupantes ou não de cargos públicos, além de todos aqueles que tinham acesso ao mundo civilizado, mesmo com informações de “terceira ou quarta mão” (Kury, 1990, p. 52). Esse conjunto se unificava na medida em que aderira aos princípios de ordem e civilização e, principalmente, contribuía para sua difusão, nem que fosse influenciando, porque persuadindo representações e práticas, pequenos públicos a que tinham acesso: alunos, leitores, empregados, etc.

Ao se organizarem para difundir as “Luzes”, os letrados instauravam a importância das instituições culturais – científicas e artísticas – na divulgação de teorias, perspectivas e opiniões bem como na proposição de questões e seus

encaminhamentos que tinham a intenção de viabilizar a consecução do ideal da civilização nos trópicos. Tratar das ciências e das artes era uma das formas de se engajar nos destinos do País, atuando de forma *educativa* na homogeneização da própria elite. O periodismo médico da primeira metade do século participou ativamente dessa construção ao mesmo tempo em que construía as bases sociais da legitimidade médica. Considero que as *theses* de fim de curso participaram de modo peculiar desse processo e fundamentarei essa observação no próximo tópico.

Numa perspectiva bourdieusiana, argüir a homologia entre os campos de poder e intelectual e seus *habitus* de classe implica estabelecer relações de ordem que se mantêm numa realidade social observando: a) a posição dos intelectuais e dos artistas na estrutura da classe dirigente; b) as posições que os grupos colocados em situação de concorrência pela legitimidade intelectual ou artística ocupam num dado momento do tempo na estrutura do campo e, por fim; c) o *habitus* como princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (Bourdieu, 1987). Partindo dessas orientações, procurei perceber, apoiada na bibliografia estudada, a relação estabelecida entre a produção acadêmica (genérica e específica da medicina) e a ordenação do campo político. Ao que parece, dada a não autonomização àquela época de um campo intelectual no Brasil, os letrados atuaram de maneira ativa, organizada e orgânica no campo político, potencializando sua contribuição. Esse grupo assumiu a tarefa de construir a base ideológica e simbólica do Estado nacional e foi equânime e unificador em suas proposições. Por quê?

Em primeiro lugar é importante reter que o grupo de letrados no Brasil era numericamente restrito; e, como o centro irradiador de cultura era a Corte, desde 1808, é certo que mesmo interferindo em áreas culturais diferentes, os diversos intelectuais travavam relações até mesmo pessoais entre si. Em segundo lugar, o esforço para construção de um Estado nacional englobou todos, apesar das diferenças políticas: construíram um Estado ao mesmo tempo que dependiam dele para sua sobrevivência, já que a produção cultural não tinha condições materiais de existência autônoma. Mais: a quase totalidade dos intelectuais do Império se identificava com uma determinada classe social – a classe senhorial –, havendo diminutas possibilidades de algum outro grupo social propor um projeto de sociedade global que fosse alternativo (Kury, 1990, p. 62).



A representação de medicina como cultura política e geral e as práticas médicas acadêmicas dão-nos indícios de que, até meados do século, era muito difícil separar literatos de cientistas, cientistas de médicos, médicos de literatos.<sup>48</sup> Nessas diversas manifestações intelectualizadas, à época pouco diferenciadas, a natureza brasileira era uma temática corrente e recorrente, principalmente quando o assunto era o clima. O clima (noção imprecisa que aos poucos cede espaço à noção de meio físico no qual é possível postular a ação de forças da natureza, como a água, a luz, o ar, a temperatura, a umidade, etc.) era um fator preponderante e conhecê-lo correspondia uma espécie de *conhece-te a ti mesmo*, já que o quadro natural colocava-se como um dos principais determinantes do caráter e da organização das sociedades humanas.

Chego aqui à terceira ambigüidade vivida, principalmente pelos médicos, na dimensão científica: as principais teorias correntes viam o clima tropical de maneira extremamente danosa à vida humana. Não obstante a forma como despertava paixões avassaladoras, ele era maléfico, porque calor, umidade e decomposição orgânica facilitavam a produção de miasmas, emanações pútridas que se propagavam pelo ar e eram causadoras de doenças. Esse tipo de consideração colocava aos médicos imperiais o desafio de subverter as maledicências do nosso clima pela possibilidade cunhada no plano filosófico-cultural. Era preciso vencer a natureza com intervenções empreendedoras e civilizatórias, isto é, com os recursos propostos pela Higiene. Era essa a missão científica legada aos médicos na sua especialidade. Não sendo a questão social encarada como agente patológico até o final do século,

O gênero de vida levado pelas classes populares era considerado como fruto de uma escolha determinada, em grande parte, pelo clima. Caberia aos médicos, portanto, alertar a população e, sobretudo, vencer as **paixões** pelo predomínio da **razão** [grifado da autora], representada pelas autoridades médicas, que conferiam legitimidade científica às ações governamentais (Kury, 1990, p. 81).

---

<sup>48</sup> Como nos lembra Gondra (2000) vários médicos foram autores de romances. O nome mais conhecido é sem dúvida do Dr. Joaquim Manuel de Macedo, autor, dentre outros, de *A moreninha*.

Combatendo arbitrariedades – na verdade, ela era evocada para justificá-las –, a razão era chamada a mediar o observado, já que o terreno seguro da observação e da ponderação podia afastar cientistas – e também políticos – de atos desmedidos e exagerados. A tolerância colocava-se como princípio e condição para construção de consensos que alavancariam o progresso – bem entendido: da medicina e da nação. A unidade médica permitiria a realização de uma medicina nacional, que significava tanto uma medicina cujo conhecimento se produzia a partir do estudo de sua natureza – o sentido aqui é polifônico – bem como uma medicina cuja missão seria fornecer as bases médico-científicas para a realização de uma nação civilizada naquele jovem país tropical.

O ideal nacional colocava-se como fator aglutinador superpondo-se às divergências de grupos, fossem elas divergências médicas (adesão a diferentes teorias) ou políticas (monarquistas x republicanos). Assim, a ciência no País se unia em torno do projeto civilizatório de tornar o Brasil uma nação. Esse projeto político que interessava à classe senhorial dirigente – da qual os médicos participavam de diferentes maneiras – também corroborava interesses específicos da medicina que implicavam produção de seu capital específico: a autoridade médico-científica. Os médicos, principalmente aqueles vinculados à SMRJ/AIM, eram um dos grupos de difusão das *Luzes Imperiais*.

A SMRJ/AIM, assim como outras instituições científicas do quilate do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Academia Imperial de Belas-Artes, participou de uma política civilizatória que reconhecia a Corte como legítimo centro irradiador das “Luzes” capaz de assegurar a existência do País como nação. O absolutismo ilustrado, para o qual o imperador se apresentava, nas palavras do Dr. Jobim, como “Pai comum dos Brasileiros, símbolo de nossa união, e da nossa existência como Nação” (apud Kury, 1990, p. 113), valia-se da autoridade científica da Academia – vale lembrar, órgão consultivo do Governo Imperial – para estabelecer vínculos entre cidadãos – aqui entendidos como aqueles pertencentes à classe senhorial – e a Coroa civilizadora. Nesse exercício de poder, as propostas formuladas pelos membros da SMRJ/AIM eram divulgadas e

contribuíram tanto para estreitar laços com o poder central como para, conforme apontado no tópico anterior, construir a base de legitimidade social da própria medicina junto aos “cidadãos ilustrados”.

Imbricados que estavam em forjar legitimidades múltiplas, a autonomia do campo médico talvez não fosse ainda nem mesmo uma utopia. Até a década de 70 dos oitocentos, a produção médica parece ser tautológica: o projeto era transformar o Brasil numa nação, uma nação deve ser civilizada, uma nação verdadeiramente civilizada dispõe de uma medicina nacional, uma medicina nacional implica o avanço da Matéria Médica e Terapêutica local e a consecução de um programa de Higiene, um país higienizado é um país civilizado, um país civilizado é uma Nação. Ou, como já professara o Dr. Jobim no discurso de oficialização da SMRJ, em 1830, a atenção à saúde pública era resultado mas também condição de todo processo de civilização.

Para os médicos, então, a responsabilidade de conduzir a nação estava vinculada à previsão da degeneração, à constatação de doenças e à proposição de projetos higienistas e saneadores. Lembrando que questões educacionais adentravam a pauta da saúde pública, as propostas para ela apresentadas integravam e endossavam essa responsabilidade. Das mãos dos médicos saíam os diagnósticos e prognósticos – preventivos ou terapêuticos para os males que assolavam a nação. Impunha-se conhecer os aspectos físicos e morais do território e da população para propor soluções aos problemas do Império. Como lembra Schwarcz (1993, p. 241):

Misto de descobridores e de missionários, esses cientistas ora encontravam uma nova nação para admirar, ora se debruçavam com temor sobre o país, propondo reformas e saídas que dependiam da atuação deles.

Atuação que precisava ser bem-sucedida para que se reconvertesse em capitais. Essa atuação exigia, então, fundamentação para que não se cometessem “exageros”. Esmiuçando: unidos em torno da idéia de intervir nas questões afetas à saúde (individual e coletiva, pública e privada), a atuação médica, para ser julgada válida, precisava de reconhecimento social e cultural. O primeiro

submetido à apreciação extracampo médico ao campo político; o segundo, pleiteado entre os pares, aos poucos impulsionava a sedimentação de um saber médico cientificamente constituído.

Se, por um lado, no que tange ao reconhecimento social, cabe a ressalva pouco observada de que

É quase supérfluo notar que não houve intencionalidade finalista no manuseio recíproco [dos] interesses [da corporação médica e da elite governamental]. Medicina e Estado convergiram, mas também divergiram, por vezes tática e estrategicamente. Nem sempre os dois poderes reconheceram o valor da aliança que haviam estabelecido. Só historicamente é possível perceber que em meio a atritos e fricções, intransigências e concessões, estabilizou-se um compromisso: o Estado aceitou medicalizar suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas (Costa, 1989, p. 28-29).

Por outro, é preciso redobrar cuidados no estabelecimento desse reconhecimento, já que pesquisas recentes têm demonstrado que a suposta identidade entre o pensamento médico-higienista, principalmente presente na AIM, e a política sanitária do Segundo Império é uma interpretação forçosa, quiçá equivocada. Segundo Edler (1992, p. 97), os membros da Academia “...são os primeiros a reconhecer que seus conselhos e advertências esbarravam ‘**numa esmagadora centralização** [grifos do autor]’”, se não desde o início, com certeza no precipitado declínio dessa instituição a partir da década de 1840.

No que tange ao reconhecimento entre os pares, os médicos parecem ter logrado melhor sorte. A *illusio* é construída em torno da idéia de que é possível salvar vidas. Permanece o mito de Asclepius, no qual

De posse de toda a ciência, armado de toda a tecnologia, no momento em que pratica uma terapêutica, [a atividade do médico] se torna atemporal: mediador entre o saber e a natureza esquiva, ele invocará Apolo para que seu diagnóstico esteja certo, Higéia para que seu doente resista, e Panacéia, Hermes, Circe e todo o Panteão para que sua medicação seja eficaz (Sayd, 1998, p. 373-374).

Já foi dito que no início do século XIX estava instalada na medicina uma polêmica entre vitalistas, mecanicistas e céticos. No Brasil, principalmente na década de 1830, tinha ampla aceitação a teoria antiflogística de Broussais. Em síntese, esse

médico francês quis organizar um sistema médico “fisiológico” baseado em proposições simples que valeriam para todas as enfermidades. Considerava as doenças como abstrações manifestas por meio de irritações, estas desencadeadas por estímulos internos ou externos, tais como, o clima, a alimentação, a “moral”, que atuavam como hiperestimulantes. Irritações locais se desenvolveriam no sentido de uma inflamação geral, que normalmente se alojava no aparelho digestivo. A terapêutica antiflogística consistia nas sangrias, na aplicação de sanguessugas e na prescrição de dietas debilitantes.

Mas, o que mais encantava (?) os médicos brasileiros em Broussais era sua defesa incontestada pela autoridade científica em oposição ao ecletismo médico decorrente de uma certa atitude terapêutica cética por parte dos médicos oitocentistas da segunda metade do século, em relação às possibilidades de cura em frente aos conhecimentos então disponíveis na medicina. O ceticismo fazia reconhecer que a taxa de mortalidade era bastante alta entre os doentes. O ecletismo decorria, também, da desconfiança filosófica quanto aos sistemas explicativos gerais, em particular o do próprio Broussais.

Como procurou demonstrar Kury (1990, p. 82-100), a questão que parecia polarizar o debate era a da liberdade de escolha:

O sistema de Broussais caracterizaria [para os adeptos do ecletismo] uma ditadura de sistemas. Para Broussais, a ditadura viria quando não fossem seguidas as verdadeiras condutas demonstradas pela ciência, o que abriria caminho para o arbitrário (Kury, 1990, p. 99).

Acontece que a ciência de Broussais justificava o seu arbitrário e por ela – ciência – foi invalidado quando estatísticas demonstraram que sua terapêutica “antiinflamatória”, mais que inútil, era nociva à recuperação dos enfermos. Os médicos brasileiros tinham simpatia pela argumentação da necessidade da demonstração científica – e foi em nome dela que aos poucos aderiram ao ecletismo – pois perceberam, muito rapidamente, que, mal entendida e vulgarizada, essa doutrina favorecia o charlatanismo, já que tudo podia ser diagnosticado como inflamação e prática antiflogística aplicada sem critérios.

É preciso frisar que, sob a denominação “eccléticos”, não repousava um grupo de médicos de opiniões homogêneas. Divergiam sobre muitos aspectos, mas o que aqui interessa é ressaltar o que os unia: a rejeição pelos sistemas dogmáticos e a valorização da experiência clínica (observação de casos) e laboratorial (possibilitada pelas necropsias). Além disso, a possibilidade de escolha aberta pelo ecletismo médico, antes de fomentar uma total desordem, obrigou os médicos a se tornarem mais responsáveis pelas suas ações, submetendo suas escolhas e arranjos teórico-práticos ao julgamento dos pares, tendo que perante eles se justificar em longos debates registrados na imprensa médica e também nas sustentações de *theses*.<sup>49</sup>

Desde então, acirraram-se os debates sobre as melhores teorias, sobre formas de intervenção adequadas, buscaram-se procedimentos e tecnologias mais eficazes, continuando a almejar uma só coisa: que, como médicos, conseguissem ter sucesso na sua intervenção quando ainda era possível intervir para que se diminuísse ou cessasse uma dor, um sofrimento, uma doença. Era esse consenso que os unia. Para tentar garantir o sucesso da intervenção, o caminho que se mostrou mais promissor foi, cada vez mais, o de tentar fundamentá-la. Estava construída a especificidade desse campo.

### 3.3 FORMAS DE AÇÃO NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO MÉDICO

Cabe neste tópico examinar como a criação da FMRJ contribuiu para o processo de engendramento do campo médico. É comum entre os historiadores consultados a avaliação – por diferentes razões – que ela desempenhou papel indiscutível no processo de legitimação social da medicina. Acompanho as

---

<sup>49</sup> Em seu relatório sobre os fatos notáveis do ano de 1874, o Dr. Caminhoá explana sobre uma possível mudança na conferência do grau de doutor. Nessa explanação fundamenta sua idéia de que as *theses* sejam, efetivamente, resultado de pesquisas empíricas e que seus *defendentes* devam ser capazes de argumentar a favor de suas idéias e não somente ser argüidos sobre o ponto em pauta (Caminhoá, 1874).

análises de Edler (1992<sup>50</sup> e 1999) e Gondra (2000) que, em síntese, explicam essa legitimação, dentre outros motivos, pela institucionalização e oficialização de um saber médico oficial, que, doravante, passaria a formar de maneira sistematizada e profissionalizante doutores, deles exigindo a incorporação de práticas e representações que eram produzidas durante seu processo de formação. Antes de comentar aquelas que particularmente se relacionam com o objeto em estudo nesta tese – o que será feito no tópico seguinte –, recuperarei brevemente fragmentos da história da faculdade.

Já foi comentado que havia um impasse na Câmara de Deputados dada a existência de diferentes projetos que encaminhavam proposta de criação de cursos superiores em medicina. A SMRJ foi chamada a mediar tal impasse. O plano elaborado pela SMRJ parecia querer marcar um momento de inflexão na formação dos médicos. Em seu primeiro relatório de trabalho, o Dr. De-Simoni, então secretário da SMRJ, projetava-o como

...um plano que estabelecendo de modo regular o ensino médico efetuado por comissão e conta da Nação, não faz do mesmo monopólio, mas proclamando a liberdade, o faculta a todos os indivíduos munidos de títulos que os constituirão hábeis a professá-lo; um plano que tende a preencher os lugares do magistério pelo mérito científico real verificado por meio de concurso; um plano que reduzindo a ciência e a profissão médica à primitiva unidade, extingue odiosas e mal entendidas divisões e gradações introduzidas nelas por um espírito alheio aos seus progressos, um plano que exige do médico que sai das escolas conhecimentos científicos preliminares, e que dando, por assim dizer, corpo e alma às escolas, as habilita à combinação de elementos e de meios de sua conservação e progresso (apud Ferreira, 1996, p. 61).

A contribuição apresentada pela SMRJ em forma de projeto deu origem ao decreto que criava as faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, a partir da transformação das já existentes Academias Médico-Cirúrgicas. Os médicos que pensaram esse projeto somaram esforços na recusa de duas importantes questões até então discutidas: a criação de uma terceira faculdade (prevista para o Maranhão) e a formação diferenciada entre médicos e cirurgiões.

---

<sup>50</sup> É preciso observar que, nesse estudo de Edler, as preocupações referentes ao processo e às relações de ensino são tratadas periféricamente já que sua análise central privilegia processos mais amplos que se desenvolveram no interior da corporação médica bem como suas relações com a burocracia estatal. Suas sínteses a esse respeito já foram exploradas nos tópicos anteriores.

Deu tratamento especial aos egressos das extintas academias, facultando-lhes o direito de se tornarem doutores mediante o exame das matérias não cursadas. Compunha também o projeto o regulamento para os concursos para lentes das futuras Faculdades (Maia, 1995).

O plano proposto pela SMRJ foi aprovado, com modificações, em outubro de 1832. Um dos pontos redefinidos disse respeito ao preço da matrícula que, com a reformulação deveria chegar a ser 156 vezes maior que àquele pago pelos estudantes de direito. Havia a ponderação que tal ônus "...acarretava a exclusão dos estudantes pobres do estudo e do exercício da medicina, justamente num momento em que o ensino médico era reformado. A crítica foi ouvida e o preço retrocedeu" (Ferreira, 1996, p. 63) de 300\$000 para 20\$000, quantia que, assinala Santos Filho (1991b) era ainda bastante elevada.

Mas não era só o custo do curso que parecia afugentar candidatos. Para o curso médico, eram exigidos nos exames preparatórios francês, inglês, latim, filosofia, aritmética e geometria. Se alguma "pobreza" poderia ser tolerada, claro ficava que se pretendia que a ignorância, não – pelo menos oficialmente já que não faltaram denúncias sobre exames fraudulentos. Santos Filho (1991b, p. 94) observa que,

...por intermédio da Câmara [dos Deputados], sempre dócil, o governo intrometia-se na administração das Faculdades. Através de 'avisos' ministeriais, determinava, em benefício de jovens protegidos, ora a dispensa da idade regular, ora a dispensa dos próprios exames exigidos para a matrícula, ou ainda a promoção sem a obrigação dos exames competentes.

Em que pese o uso que se podia fazer do capital social – como analisado por Coradini (1997) – e das influências políticas que se usufruía na Corte, delineava-se no projeto o tipo de capital que doravante mais interessaria à corporação e que poderia lhe propiciar o processo de autonomização: seria preciso produzir e acumular capital cultural. É importante ressaltar que, com a criação das faculdades de medicina, todos os outros praticantes eram transformados em leigos, o que reconfigurava o engendramento do campo no sentido de, além de tornar suas práticas ilegítimas, tornavam-as agora também ilegais, o que reforçava as investidas de estabelecimento de monopólio na arte de curar.



A mesma lei que fundou as faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia instituiu o ensino livre da medicina no Brasil: “Qualquer pessoa, nacional ou estrangeira, podia fundar cursos particulares sobre qualquer ramo da ciência médica, e lecionar sem interferência das autoridades escolares” (Santos Filho, 1991b, p. 93). A medida, entretanto, como observa Ferreira (1996, p. 64) não ocasionou “...o surgimento de inúmeras faculdades de medicina, tal como ocorria nos Estados Unidos da América”,<sup>51</sup> mais viabilizou iniciativas como a criação dos cursos de medicina homeopática, fortemente combatidos pela medicina alopática que se representava como medicina oficial. A idéia de ensino livre foi revitalizada na década de 1870.

Vários autores reconhecem a influência francesa na criação da FMRJ (Machado et al., 1978; Edler, 1992; Ferreira, 1996; Gondra, 2000) que se fazia sentir de diferentes maneiras, por exemplo, pela adoção dos Estatutos da Universidade de Paris quando da fundação da FMRJ. Mas não só isso. Ferreira (1996) observa que nesse estabelecimento sete das quatorze cadeiras que compunham o primeiro curso médico eram ocupadas por seis médicos formados em Paris e um em Montpellier. Contudo, a influência clara da medicina francesa não se materializava plenamente na prática médica brasileira: ela era limitada pela ausência de um hospital escola e muito prejudicada pela precariedade das instalações e da instrumentação científica.

---

<sup>51</sup> Ferreira (1996) caracteriza o processo de institucionalização da medicina nos EUA, para compará-lo com o processo ocorrido no Brasil. Lá ele se caracterizou pela consideração, pela população em geral, do direito de praticar medicina como uma liberdade inalienável, o que levou a fortes resistências as pretensões monopolistas dos médicos. Também não havia consenso entre os próprios médicos sobre a necessidade de conhecimento e capacitação profissional para o tratamento da maioria das doenças. A formação profissional foi fortemente marcada pela formação informal: os mais capacitados transmitiam seus saberes aos mais jovens e passavam-lhes um certificado. O ensino médico formal também não contribuiu para a consolidação da profissão médica já que sua principal conseqüência foi a consolidação de um ensino médico comercial. Contribuições frustradas também foram as iniciativas de profissionalização via criação de sociedades científicas e da exigência de autorização legal para o exercício da profissão. Somente as reformas do ensino médico iniciadas em 1870 lograram se constituir a força social capaz de suplantar os obstáculos antepostos até então à institucionalização da medicina norte-americana.

Os lentes da FMRJ tinham ciência dos problemas da formação e não lhes pouparam críticas e propostas de reformas a visando resolvê-los. Mesmo as que se efetivaram não trouxeram soluções definitivas.

Eis alguns dados dos descaminhos da FMRJ nos seus primórdios. O problema do espaço físico é um dos mais comentados pela bibliografia acessada e só foi resolvido satisfatoriamente no século seguinte, quando, em 1918, a faculdade se instalou em prédio próprio na Praia Vermelha. Em seus primórdios, entretanto, não tinha instalações próprias e adequadas, sofreu vários deslocamentos, via-se dividida entre prédios distantes. Inicialmente, com suas novas demandas curriculares e maior número de professores, apertou-se nas mesmas instalações da Santa Casa onde até então funcionara a Academia Médico Cirúrgica do Rio de Janeiro.

Com relação aos alunos, a primeira década de ensino foi marcada por uma evasão elevadíssima além de problemas disciplinares. No que tange ao primeiro problema, segundo estimativas de Ferreira (1996), o percentual era maior que 90%. Nesses anos (1833-1843), nunca se inscreveram menos de 170 alunos no curso e a média dos que se formavam (em bacharel ou doutor) por ano não chegava a quinze. Com relação ao segundo, não tardou a implementação de uma Polícia Acadêmica (Decreto 127, título XI, capítulo I; Decreto 1.387, título II, capítulo VIII, seção II) que previa, inclusive, prisão na escola.

Os professores também não eram um exemplo disciplinar: faltavam aos compromissos acadêmicos (aulas, exames, sustentações de *theses*, etc.) por diferentes motivos, dentre outros, ocupações profissionais diversas, decorrentes, em alguns casos, dos baixos salários que recebiam e doenças. Conta-nos Magalhães (1932) que um de seus diretores – o professor Dr. Manoel Valadão Pimentel, diretor da FMRJ de 1839 a 1842 – teve que ameaçar o corpo docente com medidas repressivas previstas pela legislação geral para que os lentes comparecessem aos exames das disciplinas e às sustentações de *theses*. No Estatuto para as Escolas de Medicina aprovado em 28 de abril de 1854, vários

artigos regulamentam como lentes e Instituição deveriam proceder no caso de faltas daqueles, o que leva a crer que o problema da assiduidade persistia. Quando não resolvidos no âmbito interno, mantinha-se a prerrogativa de recorrer ao Código Criminal (art. 139. do Decreto 1.387, de 28 de abril de 1854).

Essas breves observações têm somente a intenção de marcar que nada parece ter sido fácil no processo de engendramento do campo, e que, não obstante as lutas externas para o estabelecimento e reconhecimento da corporação médica, no plano interno foram necessários anos para estabelecimento de consensos minimamente sólidos. Nesse processo, muito contribuíram procedimentos simbólicos. Na avaliação de Schwarcz (1993, p. 197-198),

...os primeiros quarenta anos das faculdades de medicina brasileiras foram caracterizados por um esforço de institucionalização em detrimento de um projeto científico original. Vigorava a benevolência nos exames, a pouca capacitação dos mestres, a constante reclamação quanto a falta de verbas e dotações, as queixas em relação ao desrespeito por parte dos alunos. Os cronistas são unânimes, porém, em datar a década de 70 como um momento de guinada no perfil e na produção científica das escolas de medicina nacionais.

Isso não impediu que várias ações e intenções deixassem desde cedo apontado o caminho que a profissionalização da medicina deveria construir para si. A análise dos estatutos da FMRJ nos dá algumas pistas.

O projeto de Estatuto de 1837 (Título VI, capítulo IV) previa, por exemplo, a distribuição, por concurso, de prêmios acadêmicos por mérito literário. Os estudantes que se interessassem poderiam participar que tinha três modalidades de prova: uma composição por escrito, destinadas ao exame das matérias que compunham *secção de sciencias accessorias* (Química Médica, Princípios Elementares de Mineralogia e Medicina Legal); uma dissecação anatômica seguida de lição sobre o mesmo objeto dissecado quando em avaliação a *secção de sciencias chirurgicas* (Anatomia, Patologia Externa, Clínica Externa, Partos e Anatomia Patológica); e uma lição oral quando em avaliação a *secção de sciencias medicas* (Fisiologia, Farmácia e Matérias Anexas, Patologia Interna, Higiene, Clínica Interna e Anatomia Patológica correspondente).

Esse concurso deveria ser realizado anualmente e os acadêmicos que a ele quisessem se habilitar deveriam mostrar

...1º que na Secção, em que pretenderem concorrer, assim tambem na Secção, ou Secções anteriores, se o pretenderem fazer na segunda, ou terceira, concluirão com – aprovação plena – as materias dos respectivos annos; – 2º que, durante os seus estudos na mesma Secção, e Secções anteriores (suppondo o mesmo caso) tiverão sempre louvavel conducta, ou exemplar morigeração; valendo-se para esta ultima condição do juizo formado pelo seus Lentes [...] nas Tabellas de Moralidade (art. 154 do Decreto 127, de 6 de março de 1837).

Assim, os alunos só poderiam concorrer a uma seção por ano antes de obterem seus diplomas. Não poderiam concorrer a mesma seção mais de uma vez caso nela já tivessem sido premiados. Nos concursos públicos doravante enfrentados pelo então doutor, seria dada preferência àquele que tivesse obtido prêmio em todas as seções durante o curso de formação.

Previa-se também a possibilidade de concurso para escolha de um médico já formado para viajar (ao exterior) em missão de estudos e custeados pelo Estado (Título VI, capítulo III) e o incentivo aos lentes a organizarem compêndios a serem adotados em suas cadeiras, cuja primeira edição seria impressa gratuitamente pelo Governo (Disposições gerais, art. 201). Anos mais tarde seriam incentivadas também traduções. Em algumas memórias acessadas nesta pesquisa estão registrados resultados de concursos e relatórios de viagem, indicando que, apesar das dificuldades (financeiras) encontradas, a FMRJ encontrava meios de minimamente viabilizar aquilo que julgava fundamental.

A primeira reforma estatutária da FMRJ,<sup>52</sup> realizada em 1854, foi iniciativa das elites médicas compostas pelo seletto grupo de acadêmicos da AIM e pelos lentes da faculdade e teve que se harmonizar com os trâmites impostos pela administração do Império. Ela traduziu um projeto acadêmico baseado no modelo anatomoclínico de ensino e não vislumbrou estudos práticos das disciplinas clínicas e experimentais. Esse era um movimento que ia na contramão das

---

<sup>52</sup> A análise dos estatutos de 1854 e de 1884 está pautada no estudo de Edler (1992).

diretrizes traçadas pela SMRJ na composição do regimento da FMRJ que previam para ela uma escola prática e o estágio clínico, conforme modelo francês. A temática do ensino livre e prático só foi incorporada com a reforma de 1884. Essa, por sua vez, pretendeu romper com a regulação externa da corporação médica, ainda sujeita às relações políticas entre integrantes de sua elite e o núcleo dirigente do Estado Imperial. Com base no movimento cientificista que se adensava com a incrementação da imprensa médica, o movimento que culminou no Decreto 9.311, de 25 de outubro de 1884 buscou construir “por baixo” pressões que influenciassem as articulações políticas necessárias a sua aprovação. Mesmo com essas substanciais diferenças, ambas as iniciativas mostraram-se, com diferentes abordagens, estratégias na produção de um lugar social para a medicina no Brasil, colaborando na luta dos médicos para o estabelecimento do monopólio do

...processo de decisão política a respeito dos modelos científicos que deveriam ser ratificados como válidos, dos temas médicos socialmente relevantes de serem estudados, bem como das formas institucionais consideradas ideais para a produção e reprodução dos conhecimentos (Edler, 1992, p. 14).

A reforma de 1854 não logrou sucesso na implementação das formas de organização vislumbradas pela elite médica para a FMRJ. Conta Edler, que apesar dos ares liberalizantes propostos pela SMRJ para a fundação da faculdade, a própria demora na elaboração de estatutos próprios traduzia a condição subalterna que os médicos tiveram na condução política da definição dessa instituição. Seus projetos foram “...arrastados[s] pela maré conservadora provocada por outro movimento mais profundo e abrangente destinado a organizar e disciplinar o conjunto da vida nacional e cujo centro foi a Coroa” (Edler, 1992, p. 37). A reação conservadora abortou projetos calcados em teses autonomistas e centrou o eixo da discussão do ensino superior no Brasil em argumentos e num modelo que esvaziavam o poder da Congregação em favor do diretor da faculdade que passava a encarnar a figura de um agente do poder central capaz de conter o espírito corporativo e impor a ordem, tal qual esta era pensada pelo núcleo saquarema. O cargo de diretor era de confiança e delegado pelo Governo e foi assim que o Dr. Jobim nele permaneceu de 1854 a 1872.

Mas, nessa perspectiva, cabem algumas ressalvas, como mostram Edler et al. (1992). Mesmo sendo um saquarema, o Dr. Jobim tinha idéias dissonantes que foram propostas apoiadas e partilhadas pelos lentes da FMRJ, dentre elas: a) a implementação de concursos para as cátedras e para os facultativos dos hospitais públicos e particulares; b) a reformulação dos exames preparatórios tornando-os mais acessíveis – no que tange ao rigor – à realidade do ensino secundário brasileiro; c) a liberdade de ensino e o ensino prático, bandeira da reforma estatutária de 1884 e que teve no Dr. Jobim sua defesa pioneira. Mas, necessariamente, elas não tinham trânsito nas instâncias oficiais da legislatura. Observa Edler (1992) que o Dr. Jobim discordava de vários pontos<sup>53</sup> que foram aprovados no Estatuto de 1854 e o colocavam numa posição incômoda por acreditarem alguns de seus pares na FMRJ ser ele o seu autor.

As idéias daqueles que desejaram profissionalizar a medicina com a implantação de um projeto institucional-acadêmico se articulavam<sup>54</sup> nos seguintes pontos:

1. valorização de capital cultural prévio, no qual deveria o aspirante ao curso dominar conhecimentos de língua estrangeira (grego, latim, francês, inglês e alemão – necessários para a leitura de textos fundamentais para o saber médico), além de geografia, álgebra, trigonometria e geometria espacial (indispensáveis à medicina por constituírem a base para o estudo da física e da química médicas);
2. aquisição de instrumentos científicos e criação de laboratórios para a reprodução de experiências desenvolvidas no exterior, criação de escola prática para aprendizado da anatomia, criação de uma maternidade para

---

<sup>53</sup> A saber: “...criticava a ‘inspeção inquisitorial’ sobre a instrução superior, e defendia a necessidade de criação de um corpo que presidisse a instrução pública quer primária, secundária ou superior; quanto aos concursos para lentes ou opositores, considerava gravíssimo o fato de os Estatutos permitirem que o Governo rejeitasse os candidatos apresentados pela Faculdade; para os estudantes apoiava o exame vago, em contraposição ao exame por pontos” (Edler, 1992, p. 52-53).

<sup>54</sup> Essa síntese de Edler (1992) se baseia na análise de um relatório de viagem ao exterior do Dr. Domingos de Azeredo Americano, produzido em 1845, e na análise das memórias históricas da FMRJ nas quais ecoaram esses princípios até a década de 1870.

realização de partos (cujo pudor reinante na Santa Casa impedia a entrada de acadêmicos na enfermaria de mulheres pejudadas), criação de um hospital que revigorasse a prática e o ensino da clínica médica;

3. contratação de mais professores para a FMRJ e *oportunização* de sua autonomia administrativa e financeira. Submissão dos hospitais do Rio a uma administração centralizada na qual a FMRJ tivesse efetivamente peso. Esses hospitais deveriam ser conformados às necessidades do ensino médico.

Além disso, as sociedades científicas – no caso, a AIM – deveriam se dedicar à produção de conhecimento – na Faculdade ele deveria ser reproduzido – ao passo que um Conselho de Salubridade Pública – projeto mais à frente efetivado na Junta Central de Higiene – deveria se ocupar da polícia médica.

O projeto acadêmico proposto pelos médicos que aspiravam à profissionalização da medicina não lograra êxito na elaboração do primeiro estatuto da FMRJ, fosse pela desconsideração de pontos importantes (por exemplo, autonomia administrativa e financeira), pela consideração parcial de outros (por exemplo, uma escola prática seria implementada quando e como o Governo julgasse oportuno) ou pela consideração sem restrição de outros tantos (criação de horto botânico, gabinetes, laboratórios e outros) que, nos dois últimos casos considerados, jamais saíram do papel.

Ao longo dos anos subseqüentes não faltaram reclamações e denúncias de que o ensino médico não dispunha de condições mínimas para atender às exigências de qualificação profissional. Um ou outro pedido poderia ser atendido em nome do clientelismo, mas o que se caracterizava era o desprestígio da Congregação de lentes da FMRJ como corpo coletivo competente e legítimo para comandar os destinos do ensino da medicina no Brasil. Além disso, havia pressões políticas que apadrinhavam acadêmicos, fosse isentando-os dos exames preparatórios e/ou exigindo o relaxamento nos exames escolares e na aprovação dos doutorandos. Isso colocava em risco o critério meritocrático dos exames e o próprio reconhecimento da competência médico-acadêmica dos médicos.

Essas tensões corroboram a avaliação de que o movimento de afirmação profissional dos médicos teve que, nesse momento, se subordinar aos ditames do movimento de centralização político-administrativa. Era dentro dessas regras que teriam que jogar o jogo do processo de sua legitimação. Entretanto, a comunidade médica se unia uníssona nas suas críticas, assim sintetizadas por Edler (1992, p. 57-58):

...despreparo dos alunos em função do caráter retórico do ensino secundário; baixos vencimentos dos lentes [...]; ausência de concurso para as cátedras [...]; inexistência de ensino prático; quebra virtual de monopólio dos diplomas profissionais através das várias medidas que afrouxavam o exame de habilitação e os critérios [de avaliação] afixados pela Congregação; inexistência de instalações apropriadas para as preleções – mesmo as teóricas; biblioteca carente de obras atualizadas [...] e periódicos especializados; [não investimento na formação de quadros docentes]; incapacidade de criar um sistema seletivo eficaz, porquanto havia uma política implícita por parte do Governo de afrouxar os exames, o que redundava na aprovação em massa dos alunos nas diversas séries; [aulas na Santa Casa que não funcionavam].

No meio de tantas adversidades, algumas pequenas conquistas: o aumento do currículo de catorze para dezoito matérias e aumento da exigência dos conhecimentos nos exames preparatórios. Essa última teve como resultado a queda vertiginosa da procura para o curso médico, o que provocou a revisão do tipo de educação que poderia ser exigida para os aspirantes a médicos no Brasil.

Uma reconfiguração no engendramento do campo médico só foi possível com o redesenho das relações entre profissionais liberais – no caso os médicos – e o Estado Imperial, marcado, preponderantemente, pela produção de uma força política oriunda não mais da configuração do campo político, mas da capacidade de produção de uma força particular originária da qualificação específica para impor à sociedade novo projeto institucional de formação. Em síntese, foi preciso forjar e acumular capital simbólico em diferentes níveis para que o campo pudesse se definir em torno de suas questões específicas, delas tendo posse e arbitrando prioridades.



Nos anos de crise do modelo proposto pela elite médica – que coincidiram com os anos de estabilidade política – havia pouco espaço para a afirmação de uma ética profissional calcada em critérios meritocráticos. O que se impunha era o clientelismo corrompendo e apadrinhando médicos na cooptação para preenchimento dos cargos públicos. O mercado praticamente não existia, fosse porque eram poucas as famílias que podiam pagar por bons serviços particulares, fosse porque, na prática, a maioria da população continuava a recorrer aos diferentes tipos de “curadores”, cujas práticas “terapêuticas” pouco se diferenciavam daquelas usadas pelos médicos e que, sem dúvida, ofereciam seus préstimos por preços mais em conta. Assim, os mecanismos de patronato minavam princípios profissionais ligados à competência, à habilitação técnico-científica, à concorrência pública para preenchimentos de cargos. A elite médica habilmente precisava jogar o jogo da denúncia e da conciliação e arejar espaços para que se tornasse possível a produção de sua maior arma na reversibilidade do quadro: o poder e o prestígio médico só poderiam se converter em poder de barganha, se calcados na capacidade de equacionar e resolver problemas técnicos de interesse social, tanto quanto na capacidade de organizar-se em torno de interesses corporativos. Isso implicava a produção de consenso em torno de dois pontos fundamentais: a validade dos fundamentos teóricos do saber e da prática médica (sua especificidade) e a relevância pragmática dos serviços prestados – o bom uso das técnicas profiláticas e terapêuticas (Edler, 1992).

Consenso difícil de ser estabelecido em meados do século XIX, época em que os próprios fundamentos da medicina estavam em crise (tangenciarei essa discussão quando discutir a disciplina de Higiene). Era o próprio modelo (que incluía o tipo de formação a ser ministrada) que estava em jogo: avizinhava-se a falência total do ensino calcado somente em compêndios em favor de um saber que fosse adquirido não mais pela memória, mas pela inteligência e pelo raciocínio, pela experimentação, reflexão e síntese; delineava-se o arbitrário cultural que exigia a formação de um especialista empenhado na resolução de problemas específicos, primeira ênfase dada aos problemas sanitários que

comprometiam o desenvolvimento econômico e social do Império assim como a saúde de seus cidadãos.

Mesmo não tendo sido a única condição necessária e suficiente, a constituição da especificidade médica foi um dos elementos preponderantes na reconfiguração da medicina no Brasil nas duas últimas décadas do século XIX. O novo modelo institucional, que em alguns pontos radicalizava princípios defendidos desde os primeiros anos da FMRJ, traduzido na reforma estatutária de 1884, mudava profundamente o perfil da formação profissional: mexia na estrutura da FMRJ dando-lhe alguma autonomia didático-pedagógica. A formação desenvolvida nesse novo patamar vislumbrava preservar a formação médica da lógica clientelista que organizava o campo de poder no Império. O prestígio médico passava a se constituir pela detenção de um saber especializado que produzia a crença “inabalável” no poder preventivo e curativo da medicina, assentada, agora, nas representações cientificistas então prevalentes no meio acadêmico.<sup>55</sup> Além disso, o novo modelo institucional preconizado possibilitava o aparecimento de outros centros de produção e reprodução do conhecimento baseado no mesmo modelo de medicina calcado na experiência e na clínica (por exemplo, o surgimento da Policlínica do Rio de Janeiro).

A produção da legitimidade desse novo modelo e sua implementação exigiu das elites médicas capacidade de articular o ideal universalista do método experimental com um programa médico voltado para o estudo da nosologia e da terapêutica nacional. Assim se teciam as especialidades médicas e com elas as lideranças médicas puderam convencer a opinião pública ilustrada da necessidade de um programa de investigação voltado para um número restrito de fenômenos que somente poderia ser desenvolvido por especialistas.

---

<sup>55</sup> Detalhes da construção desse capital cultural podem ser encontrados nos estudos de Edler (1992 e 1999).

A medicina precisou, nesse momento, valer-se da prestimosa contribuição que outras instâncias de consagração eminentemente acadêmicas davam à produção dessas novas práticas e representações. A imprensa médica especializada

...foi o instrumento típico pelo qual uma vanguarda formada sob a orientação do novo ideal institucional pôde militar sem os constrangimentos impostos pelos entraves burocráticos da administração imperial. Livres destas amarras as elites médicas puderam construir um consenso interno e externo à corporação sobre a importância da incorporação do arsenal teórico e prático das diversas disciplinas clínicas e experimentais – justificando inclusive a necessidade de um novo quadro institucional – como condição necessária à legitimação do monopólio profissional sobre as questões circunscritas ao vasto campo da saúde pública e privada dos habitantes do Império (Edler, 1992, p. 87).

Essa relação para fora do campo, só foi possível na medida em que se produzia uma nova relação intracampo com investimentos em outras condições para o trabalho médico e com o surgimento de uma nova elite médica que extraía sua autoridade de sua habilitação específica. Como observa Edler (1992, p. 119-120),

Os anos 1870 exibem uma drástica redução do dissenso a respeito dos critérios de cientificidade que deveriam fundamentar a produção de conhecimento e práticas médica. A defesa da institucionalização de novos campos disciplinares,<sup>56</sup> feita pelas novas elites médicas, demonstra que elas se empenhavam por traduzir a linguagem técnica e especializada da profissão para o mundo profano das oligarquias senhoriais – em especial seu núcleo dirigente –, bem como procuravam consolidar dentre os médicos o sentimento de pertencimento a um estrato social que se relaciona com a sociedade em geral, através de uma ética de serviço.

Do ponto de vista da elaboração da especificidade médica, é preciso destacar que, primeiramente na Europa e depois no Brasil, disciplinas, como a Fisiologia, a Patologia e a Medicina Interna, atingiram pleno desenvolvimento com a adoção de processos experimentais de pesquisa. Paulatinamente, a medicina hospitalar passava a ter na investigação de laboratório sua principal fonte de conhecimento na detecção e cura de doenças de modo que

A tendência à especialização e à constante segmentação dos objetos de pesquisa relacionados ao conhecimento sobre a natureza dos fenômenos fisiológicos e patológicos – característica da última fase do século XIX – resultou num processo de gradativa obsolescência do saber médico herdado [das décadas e séculos anteriores] (Edler, 1992, p. 125).

---

<sup>56</sup> Dentre outras disciplinas a Parasitologia, Oftalmologia, Ginecologia, Urologia, Pediatria, Geriatria.

O mais importante a destacar dessa reordenação do campo médico brasileiro é que o novo programa elaborado pelas elites médicas, a partir das possibilidades criadas pelo novo estágio na produção de conhecimento técnico e teórico das disciplinas experimentais, não mais colocava a FMRJ como reprodutora do conhecimento, fosse ele europeu ou aquele incipientemente forjado em outras instituições (notadamente a AIM). Propunha-se uma reforma radical na formação médica de par com a implementação de um programa de pesquisas organizadamente voltado para a elucidação de problemáticas nacionais.<sup>57</sup> Nesse sentido, o novo projeto institucional da medicina acadêmica passava a ter a seguinte caracterização:

Em primeiro lugar vinculava-se explicitamente à tradição aberta pelas disciplinas que cabiam no rótulo de medicina experimental; em segundo lugar, possuíam novos conteúdos, refletindo os avanços da especialização médica e da conseqüente ampliação das áreas temáticas de investigação disciplinar, tanto no domínio do diagnóstico, ou da terapêutica [...]; por fim, em oposição ao programa elaborado pelas elites médicas dos anos 1840, as faculdades de medicina são tidas, agora, como o 'local' natural para o desenvolvimento científico, e não apenas as sociedades médicas. A luta pela criação de novas cadeiras clínicas especiais associadas à reivindicação de ensino prático para todas as outras disciplinas do curso médico, decorrem do novo consenso quanto à necessidade de se reunir numa mesma instituição as atividades de ensino e pesquisa (Edler, 1992, p. 164-165).

É assim que vemos materializar-se, primeiramente e ainda que com restrições, na legislação que reformou em 1879 o ensino primário e secundário do município da Corte e o superior em o todo Império (Reforma Leôncio de Carvalho) e, depois, no estatuto de 1884, as teses da liberdade de cátedra e de melhoria das condições de ensino. Dentre outras iniciativas relevantes, o estatuto da FMRJ estabelecia o ensino prático com a criação de um regime especial para laboratórios e gabinetes de estudo;<sup>58</sup> aumentava o currículo de dezoito para vinte e seis matérias;

---

<sup>57</sup> É preciso lembrar que a geração de 1870 não foi a primeira a propor um programa de pesquisa voltado para os problemas da medicina nacional. Essa era uma das principais bandeiras na fundação da SMRJ, cujo sucesso isolado conheceu-se com a publicação do livro do Dr. Sigaud.

<sup>58</sup> Novos laboratórios foram previstos: de Física, de Química Mineral com um gabinete de mineralogia, de Botânica com um gabinete de Zoologia, de Química Orgânica e Biológica, de Anatomia com sala para dissecações, de Histologia Normal, de Fisiologia Experimental, de Anatomia e Fisiologia Patológicas, de Terapêutica Experimental, de Farmácia, de Higiene, de Medicina Legal e Toxicologia, e de Prótese Dentária.

desdobrava as cadeiras de Clínica Médica em I e II e de Clínica Cirúrgica em I e II e criava novas Clínicas (Obstétrica e Ginecológica, Psiquiátrica, Oftalmológica, Dermato-sifiligráfica, além da Clínica e Policlínica Médica e Cirúrgica de Crianças); investia na biblioteca, no Museu de Anatomia Patológica e na criação de anfiteatros que, juntos, poderiam receber até mil pessoas; incentivava a produção científica. Previa o novo Estatuto, em seu art. 77, que “Qualquer membro do magistério que escrever tratado, compendio ou memoria sobre as doutrinas ensinadas na faculdade, terá direito a um premio pecuniario...”. Continuava cabendo ao Governo as despesas ligadas à primeira edição.

Passava a haver, pelo Estatuto, uma liberdade controlada de ensino: “Art. 78. Os lentes farão as prelecções sobre compendios de sua livre escolha e poderão ensinar quaesquer doutrinas, uma vez que não offendam as leis e os bons costumes” (Decreto 9.311, 1884).

Os artigos subseqüentes designavam o que os lentes de cada matéria deveriam fazer, sempre aplicando ao Brasil as doutrinas que ensinavam. O lente de Higiene, por exemplo, faria

...lições practicas sobre as substancias alimentares, aguas potaveis e mineraes, sobre as condições indispensaveis á hygiene dos collegios, asylos, casas proprias para pobres, quarteis e hospitaes, bem como [providenciaria] para que o inspector do laboratorio [fosse] acompanhado nas analyses que [tivesse] de fazer como preparador em qualquer objecto que interesse á saude publica, pelo numero de alumnos que elle indicar (art. 85, Decreto 9.311, de 25 de outubro de 1884).

Recuperava-se a idéia de se investir na formação de quadros docentes. Assim, por um lado, dificultavam-se as transferências entre cátedras, priorizando a especialização; por outro, os professores adjuntos (nova nomeação para aqueles auxiliares que, no início, eram professores substitutos que atendiam a diferentes matérias) ficavam responsáveis pela organização das lições práticas ministradas nos laboratórios, realizando, inclusive, cursos práticos complementares que lhe fossem designados pelos lentes catedráticos.

Por fim, vale registrar que, a tão sonhada autonomia administrativa e financeira, ainda dependia do Governo: o diretor da faculdade permanecia por ele designado e, no caso dos concursos, era enviado a ele uma lista tríplice de aprovados, sem ordem de preferência, para que o Governo indicasse o efetivamente escolhido para ocupar a vaga.

Em síntese, o que é preciso marcar nas formas de ação adotadas no incremento da *forma-ação* médica são os diferentes movimentos corporativos produzidos pela elite médica da Corte no sentido de dar o tom nas duas grandes reformas do ensino médico no Reinado de Pedro II. Ambas deram novos estatutos à FMRJ. O primeiro, em 1854, quando se encerrou o “empréstimo” dos estatutos do curso da Universidade de Paris; o segundo, em 1884, corolário das transformações propiciadas pela Lei Leôncio de Carvalho (1879), que alterou substancialmente as condições materiais e o processo de ensino na FMRJ. A principal diferença entre ambos é que havia mudado o fundamento do saber médico que informava os modelos adotados. O modelo francês, inspirador da proposta encaminhada em 1854, era a Anatomoclínica; o modelo germânico, que inspirava a reforma de 1884, calcava-se na experiência clínica e no modelo de pesquisa experimental.

O processo parcialmente antevisto nas formulações estatutárias da FMRJ no qual se deu a acumulação de capital simbólico, ou, se preferirem, no qual se deu a construção do prestígio da medicina, produtora e portadora de um saber específico e da crença no seu poder técnico e científico, concepção prevalecente entre os letrados do final do Império, foi marcado por duas fases distintas, que comportam, como vimos, elementos de continuidade. A década de 1870 é o momento de inflexão no engendramento do campo. A nova estratégia de expansão e legitimação da medicina, cunhada pela elite médica no último terço do século XIX, apoiou-se sobremaneira na produção de um novo estatuto de cientificidade do saber médico, num programa de pesquisas orientado para a nosologia e a terapêutica nacionais e numa emancipação do processo de formação que precisava desfazer-se da tutela exercida pela burocracia imperial para poder forjar a desejada autonomia do campo. A discussão da reforma de

ensino formulava uma saída necessária para o paradoxo entre desenvolvimento científico autonomizado e amparo e proteção estatal necessários ao livre pensar.

### **3.3.1 Esmiuçando a contribuição da FMRJ na luta simbólica de construção dos sentidos: a questão das *theses***

Como venho buscando mostrar – acompanhando as análises de Ferreira (1996) e Edler (1992 e 1999) – um dos fatores preponderantes na constituição e autonomização do campo médico foi sua capacidade de forjar uma autoridade e legitimidade cultural que diferenciasse a medicina de outras práticas e representações concorrentes que também eram agrupadas no imaginário oitocentista, sob a designação *arte de curar*. Um desses fatores foi sua gradual e cada vez mais ostensiva investida sobre sua fundamentação científica e a formação profissional.

Já foi dito que considerar “pré-científico” o movimento ocorrido no século XIX – classificação comum empreendida principalmente pela historiografia descritiva e que visualiza somente na instituição dos centros de pesquisas, inaugurados no início do século XX, a “virada” da medicina brasileira – não tem sido mais considerado uma tese profícua, já que pesquisas recentes mostraram que os médicos brasileiros daquele tempo faziam ciência sim, nos moldes em que essa atividade era reconhecida naquele momento. Relevo tem sido dado ao estudo da imprensa médica especializada (dentre outros, Kury, 1990, Edler, 1992 e 1999, Ferreira, 1996 e Sayd, 1998). Para fins deste estudo, gostaria de perspectivar a elaboração das *theses* de fim de curso também como uma colaboração nesse sentido e movimento.

Apontou Gondra (2000) que há pesquisadores que desqualificam as *theses* como fonte documental, alegando: falta de impacto e imaturidade de seus autores que as escreviam numa época em que eram muito jovens (cerca de 20 anos); falta de originalidade, considerando que as compilações eram freqüentes a época; além de falta de “cientificidade”, por não expressarem conceitos representativos do

conhecimento médico então acumulado. Seriam, em síntese, trabalhos “...comunicando apenas convicções de época ou idéias difusas apreendidas durante o curso” (Antunes, apud Gondra, 2000, p. 86). Mas é exatamente aí que esse pesquisador visualiza seu valor documental, já que nas *theses* podem ser flagrados e analisados os constrangimentos institucionais que as modulam. Nesse sentido, “...a tese deve ser vista como documento que exprime uma pauta de preocupações em torno das quais os sujeitos [médicos] deveriam ser formados e para as quais deveriam ser construídas sensibilidades” (Gondra, 2000, p. 85).

Nenhuma das objeções antepostas obstaculiza, na sua interpretação, que as *theses* sejam tomadas como documentos (evidentemente, não únicos) que materializam e expressam o longo processo de formação escolar, o que, portanto, amplifica sua interpelação como fim em si mesmas ao conferir-lhes a conotação de um dos registros produtores e reprodutores de sentido de um projeto de intervenção e constituição escolar.

Nesses termos, ao invés de impacto, maturidade e originalidade, a questão parece ser nelas *objectualizar* pontos que se articulam e podem dar visibilidade à temática da produção, reprodução, circulação e apropriação do conhecimento – no duplo sentido de apropriação pelos médicos brasileiros de conhecimentos produzidos além-mar e da apropriação do público local do conhecimento por eles produzidos. Trata-se, então, de não tomar as *theses* apenas como fonte que atestam o *que foi* ou o *que deveria ser* a medicina – e, por meio dela, o que se expressa para a educação e para a educação física – naquele tempo e lugar, mas também como objeto, o que permite teorizá-las. Para Nunes (2001, p. 9),

Teorizar a fonte usada é desnaturalizá-la. É compreendê-la como monumento, no sentido que Le Goff apresenta. É ultrapassar a barreira simbólica em que ela se constitui para a compreensão do próprio pesquisador. É findar com a ilusão positivista de que se reportando a elas estamos nos reportando aos fatos como eles aconteceram [...]. [Poucos pesquisadores em história da educação – e, complementarmente eu, da educação física – têm exercido] a prática de desmistificá-las, de compreender que, se a fonte tem uma referência precisa, seja ela pela origem, pela autoria ou pela finalidade, múltiplos podem ser os seus níveis explicativos, tanto no aspecto explícito, quanto no que diz respeito às significações implícitas que o historiador vai procurar desvendar. Estas últimas também são fruto de um intenso trabalho de relações que cruzam informações dos documentos analisados com



informações e análises conjunturais, com aspectos dos textos teóricos eleitos, dentre outras possibilidades.

Nessa direção é que caminha minha argumentação, nas *theses* perspectivando um poder de constituição, isto é, uma força propriamente simbólica na construção das condições de possibilidade, tanto de autonomização do campo médico, como na de produção de sentidos para uma *educação physica* brasileira. Por isso, antes de expor o que esses médicos pensavam sobre e para essa *educação physica*, cabe atentar *como e por que* a pensaram numa breve reflexão sobre o significado das *theses* no movimento de produção de conhecimento no campo médico e seu projeto para a educação nacional.

Já tivemos oportunidade de marcar até aqui que, em se tratando da medicina no Brasil – especialmente na Corte –, o século XIX traz a marca de muitas ações que concorreram para configurar o campo médico. Dentre elas, pode ser destacada a produção da razão médica que tem como uma das formas de manifestação a formação escolar/acadêmica de *doutores*. As *theses* de fim de curso eram exigência para que os médicos obtivessem o grau de doutor, este entendido como “...gráo de honra litteraria [...] solenemente conferido pela Faculdade” (art. 121, Decreto 127, 1837). Bem dito: uma prática que visava a forjar e acumular capital cultural, para o *doutorando* e, principalmente, para o campo médico.

Ainda que, por diversos motivos, tivessem pouca circulação como produto para além do próprio campo,<sup>59</sup> as *theses* participavam de um sistema institucional, institucionalizado e institucionalizante da medicina. Gondra (2000) chamou a atenção, por exemplo, para o caráter de autoria coletiva das *theses* que refletem

---

<sup>59</sup> Os estatutos previam, às expensas do doutorando que, uma vez aprovada, fossem impressos exemplares a serem distribuídos entre a comunidade Médica. Em 1837, o projeto de estatuto exigia setenta exemplares a serem assim distribuídos: quatro para a biblioteca da FMRJ, dois para a Biblioteca Nacional, dois para a SMRJ, trinta para a FMBA e os restantes entre os lentes da FMRJ, incluindo os substitutos, o secretário e o bibliotecário – que deveriam ser médicos de formação. Em 1856, o regulamento exigia a impressão de cem exemplares, tendo parte deles destino prefixado: quatro exemplares destinados ao Governo e o número necessário destinado aos professores de FMRJ e FMBA. Essa indicação permanece no Estatuto de 1884. O Estatuto de 1891, em seu art. 164, firma apenas que “...o doutorando é obrigado a apresentar 100 exemplares de suas *theses* afim de receber o diploma”.

dispositivos de controle presentes na seleção, abordagem, construção e avaliação desses discursos, institucionalizados tanto no nível dos agentes que as escrevem como no da instituição que exige e legitima a escrita. Isso porque a análise das *theses*, dentre outras práticas da FMRJ e também da AIM, possibilita a identificação da presença de diferentes enunciados, ou de suas regras geradoras, num discurso particular. Esses enunciados eram tidos como válidos e, pela sua repetição, constituíram-se num sistema de referência que ratificava a autoridade da corporação médica. Ou seja, mesmo pensadas, produzidas e consumidas por poucos médicos e demais integrantes da elite letrada, as *theses* colaboravam na construção de uma representação de respeitabilidade em diferentes sentidos e domínios, integrando um projeto de organização e legitimação científica e social de um tipo de saber que almejava poder. Poder político, social e científico que pretendeu intervir nos problemas sociais e educacionais.<sup>60</sup>

A escrita e sustentação pública da *these* era o último de uma série de dispositivos escolares que visavam a apurar e controlar a formação acadêmica dos médicos – agentes que se pretendiam os únicos praticantes legítimos da e na arte de curar. Somente nelas aprovados os médicos tornavam-se dignos do título de doutor. É por meio dessa prática que podemos ver a FMRJ reconhecer a competência do *formando* no processo de tornar-se médico nos conformes impetrados pela instituição. É curioso observar que, durante todo o século XIX, todas as *theses* tinham impressas no verso da capa a observação que “...a Faculdade não aprova, nem reprova as opiniões emitidas nas Theses, as quaes, devem ser consideradas proprias de seus autores”. Ao mesmo tempo, entretanto, na sua última página deveria constar que estava conforme os Estatutos, observação que vinha datada e assinada pelo lente protetor (art. 113 do projeto de Estatuto de 1837) ou pela Comissão revisora (art. 122, Estatuto de 1854 e art. 456 do Estatuto de 1884).

---

<sup>60</sup> Sobre o projeto educacional elaborado pelos médicos para educação no Brasil, consultar o estudo de Gondra já citado e também Stephanou (1999).

O que significava estar de acordo com os estatutos? Dentre outras coisas, no caso daquelas escritas e sustentadas com base na legislação de 1837, não poderia conter princípios que fossem contrários à moral e às leis do Império; no caso daquelas que se pautavam pelo Estatuto de 1854, regulamentado em 1856, a Comissão não aceitaria aquelas cujas proposições ou dissertação contivessem “...princípios ofensivos da moral e da religião, ou se [desviassem] das regras prescritas nos Estatutos e neste Regulamento” (art. 49 do regulamento de 1856); ou, ainda, no caso daquelas produzidas com base no Estatuto de 1884, a Comissão não aceitaria que as *theses* contivessem “...doutrina, phrase ou palavra inconveniente ou desrespeitosa” (art. 456 do Estatuto de 1884). Somente a partir de 1891, de acordo com o art. 161 do Estatuto daquele ano, as *theses* não mais eram sujeitas à censura prévia. Permanecia, entretanto, no verso das capas, a afirmação de que a Faculdade não aprovava nem reprovava as *theses*, sendo as opiniões emitidas de responsabilidade de seus autores.

Há indícios de que o processo de elaboração das *theses* foi um dos modos de codificação da prática acadêmica que orientava a produção dos saberes médicos. Nele podemos observar duas de suas características: a objetivação e a formalização de regras de conduta. No que tange à primeira, nelas é possível perspectivar o processo de publicização, este entendido como prática que torna visível e conhecido de todos, pelo ato de oficialização, o implícito, o tácito, o que é *preciso* dar a conhecer. A oficialização pela publicação legaliza na medida em que “...todo mundo é simultaneamente tomado como testemunha e chamado a controlar, a ratificar, a consagrar, e todo mundo ratifica, e consagra, [ainda que] pelo próprio silêncio” (Bourdieu, 1990a, p. 103). No que se refere à segunda característica, a codificação significa o duplo processo de colocar em forma dando a devida forma, conferindo às práticas uma constância que assegura calculabilidade e previsibilidade para além das variações particulares, sejam elas ligadas à individualidade, sejam elas ligadas às dimensões temporais e espaciais.

Se a codificação disciplina e normatiza práticas numa operação de ordenação que minimiza o fluido, o vago, ou ainda aquilo que pode ser chamado de

fronteiras mal traçadas e divisões aproximativas, é porque ela produz classificações claras e opera (re)cortes bem definidos. No caso em análise, produz a forma de ver e classificar o que era e o que não era o saber pretensamente legítimo e da competência da corporação médica. Mas, lembra Bourdieu (1990a, p. 106),

...a forma, a formalização, o formalismo não agem apenas pela sua eficácia específica, propriamente técnica, de clarificação e de racionalização. Há uma eficácia intrinsecamente simbólica na forma [...]. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável. [...] a força da forma [...] é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão e a da moral.

Assim, não parece aqui haver contradição entre postular que as *theses* adequavam-se aos Estatutos – leia-se ao estatuído pela corporação – e atribuir a seus autores individuais a responsabilidade por suas opiniões. Eram opiniões que só valiam se autorizadas dentro de uma determinada forma. As *theses* tão-somente expressam, ao mesmo tempo em que ajudam a produzir a efetiva incorporação, aquilo que poderia ser dito oficial e legitimamente como médico e pela medicina ou, em outras palavras, o que poderia ser dito e expresso como produto daquela intervenção institucional.

Ainda que responsáveis sobre suas próprias opiniões – moduladas pela ordem médica – os médicos não podiam finalizar seus cursos dissertando sobre o assunto que lhes aprovesse. Os pontos propostos para essa avaliação final eram escolhidos entre os conteúdos integrantes das disciplinas. Os mais relevantes eram sistematizados na forma de dez pontos submetidos e aprovados pela Congregação de Lentes da FMRJ, no princípio do ano letivo. Inicialmente, o doutorando podia escolher entre esses pontos aquele com o qual tivesse mais afinidade e quisesse dissertar;<sup>61</sup> a escolha, depois, passou a ser feita por sorteio.

---

<sup>61</sup> Pelo projeto de Estatuto de 1837, a *these* poderia ser organizada na forma de dissertação ou proposição, contendo ao fim seis aforismos. Pelo Estatuto de 1854, a *these* é composta por uma dissertação, por (pelo menos doze) proposições concernentes a três questões, cada uma relativa a uma seção do curso, e, ao final, os

O que é importante aqui assinalar é que a formulação e eleição do ponto pelo lente e a aprovação pela Congregação conferia aos pontos seu reconhecimento institucional como questão relevante para a medicina e para o país, haja vista que, embora majoritariamente, os pontos se destinassem a temas anatomoclínicos, a corporação também se preocupava, por exemplo, com *questões médicas* afetas aos problemas de moralização e higienização social,<sup>62</sup> à pobreza e alienação, à reflexão do papel da medicina como ciência e, também, à demarcação de espaços limítrofes decorrentes da rivalidade acadêmica com o bacharelado em direito.

Na perspectiva aqui adotada, essa prática de escrita bem como sua sustentação pública compunham o forjamento de representações e práticas médicas que deveriam ser partilhadas pela corporação. Cabe dizer que a elaboração e sustentação de *theses* não era o único dispositivo e signo de distinção do qual lançava mão a FMRJ para fazer seus alunos e lentes incorporarem o novo *espírito de corpo* necessário para produzir uma dignificação dos fazeres e saberes médicos ou, em outras palavras, a produção e acumulação de capital simbólico. Outras práticas visavam a esse mesmo fim e poderiam ser analisadas, dentre elas, os procedimentos dos exercícios escolares, concursos diversos para lentes e acadêmicos, prêmios, além da própria cerimônia de colação de grau, com seus dizeres e trajes que compunham um todo merecedor de estudo específico.

Entretanto, considerados os objetivos deste estudo, satisfaz por ora formular – com base no esboço apresentado – que todas essas práticas faziam incorporar e exteriorizar condutas que deviam provocar nos acadêmicos de medicina (e nos médicos) uma determinada sensibilidade que os fizessem se portar de um modo, traduzido estatutariamente como, *cortez e civilmente*, respeitador da “...Instituição

---

seis aforismos. Já no Estatuto de 1884, o formato proposto é uma dissertação, três proposições para cada cadeira do curso e seis aforismos.

<sup>62</sup> A esse respeito, consultar a listagem feita por Gondra (2000, p. 434-449) sobre as *theses* médicas de caráter social sustentadas na FMRJ, entre 1831 e 1900.

que os habilita a fruir na Sociedade as honras e vantagens ligadas á profissão” (art. 186, Decreto 127, de 6 de março de 1837).

Mas, em que pesem os investimentos da corporação nas possibilidades de cunhar capital simbólico pelas práticas acadêmicas conhecidas e reconhecidas na época, vimos acima que as relações com a Coroa fizeram várias das estratégias meritocráticas serem boicotadas por arbítrios do Governo. Esse fato, entretanto, não nega que os médicos sempre souberam, ou ao menos desconfiaram, que o que lhes deveria dignificar para não submetê-los aos sabores da política era sua capacidade de arbitrar suas questões específicas ligadas à saúde e à doença individual e coletiva. Passaram boa parte do século XIX tendo que esgrimir com o apelo profissional e as benesses ofertadas pelo Governo.

Reflitamos, por fim, na especificidade da disciplina de Higiene, seus pontos legítimos e, no próximo capítulo, sobre e com as *theses* deles originárias. Teses que trouxeram contribuições à produção das condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil.

### **3.3.2 Focalizando a disciplina de *Hygiene***

A história da disciplina de Higiene ainda está por ser escrita. Entretanto, alguns de seus fragmentos, ao longo do século XIX, estão satisfatoriamente esboçados, no que tange à discussão mais ampla com a medicina, nos trabalhos de Edler (1999) e Sayd (1998) e, no caso da relação com a educação, aprofundadamente, no estudo de Gondra (2000). Partindo de informações encontradas nos documentos acessados nesta pesquisa e desses estudos, busco neste tópico sistematizar algumas temáticas que se legitimaram e deram especificidade a essa disciplina. A intenção é nelas perspectivar a relação que se estabelecia entre a Higiene, a educação e a *educação physica*. A referida tríade foi tema em pauta em diferentes escritos e, para os propósitos deste estudo, interessa recortá-lo situando-o na mudança que se processava na base do conhecimento médico.

Esse procedimento é de especial importância porque nos dá indícios de como a Higiene, considerada conhecimento fundamental para a ciência médica, teve que se *ressignificar* para desfazer seus laços com a Climatologia e a Anatomoclínica e para insinuar-se, por um lado, no sentido dos novos critérios de cientificidade vigentes na virada para o século XIX; e, por outro, no sentido de produzir um novo corte, representando-se ora como disciplina isolada, ora como sendo a própria *nova medicina* (Peixoto, 1939). Foi nesse movimento que, veremos no capítulo seguinte, também se processou parte da produção e reordenação de sentidos que criou as condições de possibilidade para engendramento do campo da educação física, a partir da produção de sua especificidade.

Introdutoriamente, vale a pena tracejar como a disciplina de Higiene se situava na formação acadêmica imposta pela FMRJ e como os médicos brasileiros, na voz dos doutorandos e dos lentes da disciplina, representavam-na.

A cadeira de *Hygiene* foi introduzida nos cursos brasileiros na reestruturação da Academia Médico-Cirúrgica, em 1813, e nela esteve sob a responsabilidade dos doutores Vicente Navarro de Andrade e Antonio Américo de Urzedo. Era ministrada no terceiro ano (o curso todo era integralizado em cinco) de par com outras temáticas relevantes: a Etiologia, a Patologia e a Terapêutica. Na FMRJ, em todas as reformas estatutárias ocorridas no século XIX, manteve-se em posição privilegiada, já que era matéria dos últimos anos de formação,<sup>63</sup> tendo como parceiras as cada vez mais importantes disciplinas clínicas. Nesse currículo buscava cumprir a dupla função expressa no nome da disciplina e refletida no *corpus* das *theses* analisadas neste estudo: cabia-lhe discutir *Hygiene e História da Medicina e Hygiene e Mesologia* (a alteração nominativa aparece no Estatuto

---

<sup>63</sup> Não deixava de se explicitar, entretanto, problemas e prioridades na formação dos alunos. Um lente da disciplina comentava que os alunos “...pela assiduidade e atenção que prestavam às suas lições, lhe davão grandes esperanças, terminando porém o curso, provavão os exames da maior parte que para aprender uma sciencia não basta escutar a quem professa, e pois salvas algumas excepções mostrarão em geral que pouco haviam aproveitado. Este deploravel resultado pode quasi com segurança ser attribuido á falta de tempo da parte dos alumnos, que no mesmo anno tem de estudar hygiene, medicina legal e pharmacia, accrescendo a aula de clinica medica, a redacção de observações e da these e a assistencia á aula pratica de pharmacia, e em tal caso elles sacrificião ás materias que lhes parecem mais arduas as que tem em conta de menos difficultosas”. O comentário é do Dr. Santos, citado em pelo Dr. Pinto (1861, p. 11).

de 1891). Responsabilizaram-se por ela os doutores José Maria Cambuci do Vale (1832-1834),<sup>64</sup> Thomaz Gomes dos Santos (1834-1863),<sup>65</sup> Antonio Ferreira Pinto (1864),<sup>66</sup> Antonio Correia de Souza Costa (1865-1883),<sup>67</sup> Nuno Ferreira de Andrade (1884-1888),<sup>68</sup> Benjamim Antonio Rocha Faria (1885-1916).<sup>69</sup> No século XIX seu professor mais notável foi Julio Afrânio Peixoto.<sup>70</sup>

---

<sup>64</sup> Formou-se em medicina pela Academia Médico-Cirúrgica, no ano de 1823. Foi membro fundador e vice-presidente da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1830.

<sup>65</sup> Caminhoá (1875) informa que o Dr. Thomaz Santos tinha uma origem muito pobre, tendo com seu talento e tino vencido todas as adversidades. Entrou para a FMRJ como lente de Clínica Externa, em 1834. Tornou-se lente de *Higiene* em 1837, sendo jubilado como tal em 1869. Era bacharel em letras pela Sorbonne e doutor em medicina pela Universidade de Montpellier. Foi médico da Casa Imperial, conselheiro do Império. Suas credenciais apresentam-no ainda como portador do Hábito de Cristo, Comendador da Ordem da Rosa e Grã-Cruz de Santo Estanislau da Rumania. Político ativo, foi deputado geral pela província do Rio de Janeiro e seu vice-presidente. O Dr. Martins (1858) o descreve como um liberal moderado. Academicamente, foi ainda diretor da Academia de Bellas-Artes e membro do IHGB. Escreveu emendas ao projeto dos Estatutos para a Escola de Medicina do Rio de Janeiro, em 1837e, também, alguns escritos médicos e artigos em a “Reforma” órgão de divulgação política, do qual foi redator chefe. Na época que lecionou, foram produzidas cinco *theses* sobre *educação physica* e sete sobre higiene escolar.

<sup>66</sup> O terceiro professor da disciplina teve uma rápida passagem por ela já que faleceu no fim do ano em que tomou posse. O que mais chamou minha atenção na sua bibliografia, comentada por Magalhães (1932, p. 281), foi o seguinte comentário: “Antes de ser professor ocupou-se em escrever teses para os doutorandos em medicina e deixou assim variada bibliografia sobre todos os ramos da medicina em nome alheio”.

<sup>67</sup> Entrou para a FMRJ como opositor de ciências médicas em 1859 e foi vice-diretor em 1881. Conselheiro de sua majestade, foi também cirurgião-mor de divisão, presidente da Junta de Higiene Pública, médico da Imperial Câmara e membro da Academia Imperial de Medicina e da Sociedade Brasileira de Aclimação. Duas *theses* sobre *educação physica*, de caráter abertamente liberalizante, foram escritas e aprovadas com distinção no período em que lecionou a cadeira. Uma delas – a do Dr. Machado – foi sustentada na presença do Imperador.

<sup>68</sup> Esse professor teve também uma rápida passagem pela cadeira de *Higiene* para ser o primeiro lente da recém-criada cadeira de Clínica Medica. Começou sua carreira docente fazendo concurso público para ser professor de filosofia aos dezessete anos. Dentre outras funções, tornou-se conselheiro de Sua Majestade aos 35 anos. Recusou o título de Barão da Ilha Grande, ainda que comendador da Ordem de Cristo. Foi presidente da Academia Nacional de Medicina e Diretor Geral da Saúde Pública. Nuno de Andrade participou das Conferências Populares da Glória, apresentando os temas *Vantagens da educação na família e conveniência das escolas mistas* (junho de 1874), *Acomodação dos organismos dos meios ambientes, doutrina etnográfica da colonização* (dezembro de 1875), *Imigração* (março de 1876), *Aclimatamento dos europeus nos países quentes* (março de 1876), *Os banhos* (abril de 1876), *O filosofismo médico* (agosto de 1876), *Base física da vida* (julho de 1878), *Ensino superior: faculdades de medicina* (agosto de 1880).

<sup>69</sup> Foi inspetor geral de Higiene Pública e escreveu, dentre outros, *Relatórios dos trabalhos da cadeira de Higiene* (1885) e *O ensino prático da higiene* (1888). É durante o período que leciona que se faz notar a diferença de abordagem com relação à educação física. Uma *these* foi apresentada à cadeira de *Higiene* sobre o assunto (Brito, 1892), outra, à cadeira de *Therapeutica*. No início do século XX, mais três *theses* sobre educação física e nove sobre higiene escolar. Essas últimas, entretanto, não foram analisadas nesta pesquisa.

<sup>70</sup> Antes de entrar na FMRJ, foi diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro e professor substituto de medicina pública na Faculdade de Direito do Rio. Em 1916, tornou-se catedrático da cadeira de Higiene na FMRJ e também diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Lecionou História da Educação no Instituto de Educação em 1932. Consta ainda que foi deputado federal pela Bahia de 1924 a 1930. Escreveu sobre



Comenta Lobo (1958) que o Dr. Thomaz Gomes dos Santos foi o primeiro lente eleito para atender à nova exigência estatutária de elaboração de memórias históricas da FMRJ. Em maio de 1857, as memórias referentes aos anos de 1855 e 1856, foram lidas pelo Dr. Santos, perante a Congregação que muito elogiou seu trabalho, cujo modelo foi adotado pelas memórias posteriormente escritas. Nessas memórias – e também nos programas de ensino acessados – encontrei registros sobre os procedimentos didáticos adotados e os assuntos tratados na disciplina. Basicamente, as informações que se repetem, até o final do século XIX, dizem respeito ao seguinte: a) o compêndio adotado oficialmente na disciplina era o *Tratado elementar de higiene privada e pública*, escrito por Becquerel, que inspirava a organização da disciplina tratando tanto do estudo do sujeito da higiene – o homem e seu estado de saúde<sup>71</sup> – como das matérias que a compunham;<sup>72</sup> b) a disciplina, composta por duas relevantes áreas – Higiene e História da Medicina – impunha, quase sempre o sacrifício dos conteúdos da segunda. A memória elaborada pelo Dr. Santos (1857, p. 9), sucinta e polidamente, registra que

---

higiene e educação, destacando-se *Higiene Geral* (1913), *Medicina Preventiva* (1913), *Noções de Higiene* (1914), *Um século de cultura sanitária* (1922) e *Ensinar a ensinar* (1923). Conforme informação divulgada na contracapa do livro *Noções de Higiene*, publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1939, na sua sétima edição, os três primeiros livros ultrapassavam, na ocasião, a marca de *vinte milheiros* postos à venda. Os dois últimos, três. No período em que o Dr. Peixoto lecionou, a temática da educação e da educação física deixou de ser ponto para as *theses* da FMRJ, a ele se referindo as dez últimas *theses* localizadas sobre esses temas (cinco de cada). Essas *theses* também foram descartadas como o *corpus* documental desta pesquisa.

<sup>71</sup> Segundo o índice do referido Tratado, cabia aqui o estudo das diferenças individuais abrangendo a caracterização da saúde, o estudo das idades, do sexo, da constituição e do temperamento, das idiosincrasias, da hereditariedade, dos hábitos; das diferenças coletivas, nas quais eram enfocadas as raças e as profissões; e, por fim, os graus de saúde.

<sup>72</sup> Ainda seguindo o índice do livro de Becquerel, essas matérias eram: *circumfusa* em que cabia o estudo do calor, da luminosidade, da eletricidade, das influências siderais, do ar atmosférico – aqui incluídos miasmas e doenças epidêmicas –, do sol, da água, do clima, das habitações privadas e demais estabelecimentos públicos – igrejas, hospitais, penitenciárias, etc.; *applicata*, em que atenção era dada às vestimentas, aos cosméticos, aos banhos e aos vírus; *ingesta*, que abordava os estudos dos alimentos, das bebidas e do regime alimentar; *gesta*, na qual eram estudados os exercícios e 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*, cuja seção se destinava ao estudo do casamento e do celibato, da fecundidade e da esterilidade, da prostituição e da pederastia; por fim, estudava-se a *excreta*, que abordava a eliminação dos resíduos corporais.

O curso de hygiene [no ano de 1855] foi completo, servindo ao professor de compendio o tratado elementar de hygiene privada e publica de Becquerel. Da historia da medicina somente foi exposta a da hygiene, e fez-se em tres lições um rapido esboço da escola Hippocratica.

Na memória escrita no ano seguinte, também são suas palavras que se fazem ouvir já que o relator, Dr. Antonio Felix Martins,<sup>73</sup> achou por bem transcrever o que o Dr. Santos lhe encaminhara sob o título de *Breve relação do curso de hygiene de 1857*. Nesse depoimento, o lente explicita detalhes sobre seus procedimentos acadêmicos e que o *curso completo* não era tão completo assim. Segundo ele,

Não sendo sufficiente o anno lectivo para nelle se professar com a devida extensão a historia da medicina, e a hygiene privada e publica, e sendo esta ultima parte do meu curso indispensavel no ensino elementar da medicina, foi aquella quasi completamente sacrificada no anno que relato, como o tem sido nos que o precederão (apud Martins, 1858, p. 13).

O mesmo problema fora enfrentado pelos lentes que o sucederam. Detalhes sobre como o Dr. Sousa Costa organizava sua disciplina foram encontrados na memória produzida pelo Dr. Maia que transcrevia a notícia subscrita por aquele lente, cujos pontos encontravam-se em parte já delineada no relato de 1875, em memória elaborada pelo Dr. Santos. Nela se constata que o curso permanecia dividido em duas partes, uma referente ao estudo da hygiene, outra à história da medicina, o que era encarado como um problema, já que “Considerando a primeira mais importante que a segunda, nós lhe demos todo o desenvolvimento compatível com o tempo de que dispunhamos” (Sousa Costa, apud Maia, 1878, p. 12). A grande questão para os lentes de *Hygiene* não era ignorar a importância do

---

<sup>73</sup> O Dr. Martins se refere ao colega, Dr. Santos, como “...innegavelmente um dos talentos mais elevados, um dos medicos mais litteratos e um dos mais fulgurantes ornamentos desta faculdade...” (Martins, 1858, p. 12). O Dr. Martins também foi o autor da memória histórica do ano de 1858, publicada no ano seguinte. Nessa memória, as observações sobre os fatos memoráveis acontecidos na disciplina de *Hygiene e História da Medicina* voltam a ser sucintas. Relata ele que, “No seu programma de curso [...] para o anno de 1858, declarou o Sr. Dr. Thomaz Gomes dos Santos á Congregação que, para poder em algumas lições dar um esboço da historia da medicina, teria de cingir-se á simples exposição da hygiene elementar. Neste ultimo ponto elle foi fiel ao seu programma; não pôde porém executa-lo todo, por [...] quinze dias de molestia, e quasi dous mezes de exercicio de uma commissão que lhe fôra confiada pelo governo, o tiverão afastado do ensino. No curso de hygiene elementar conformou-se o illustre professor á ordem das materias estabelecidas por Becquerel” (Martins, 1859, p. 20).

estudo da História da Medicina, mas reservar-lhe um espaço próprio. O Dr. Sousa Costa (apud Maia, 1878, p. 12) argumentava que,

Postas em paralelo a hygiene e a historia da medicina e consideradas em relação á sua importancia e utilidade em um curso escolar, ninguem ousará negar a superioridade da primeira [conforme acrescenta o autor: 'por quem tem por missão prevenir, curar ou alliviar os malles que flagellam a humanidade'], que constitue um ramo importante da medicina, ao passo que a segunda é apenas um complemento d'essa sciencia e constitue propriamente uma parte da litteratura medica.

No programa de ensino apresentado para o ano de 1881, o mesmo lente informava que,

...na impossibilidade de fazer um curso de historia da medicina, cujo ensino exige forçosamente a criação de uma cadeira especial, faremos considerações geraes sobre a origem da medicina, demorando-nos um pouco na apreciação e critica de diversos systemas medicos (Programma de ensino, 1881, p. 38).

A análise dos programas de ensino encontrados, apresentados pelo Dr. Nuno de Andrade, mostra que ele suprimira de suas lições conteúdos referentes à História da Medicina. A criação de uma cadeira especial para ela na formação acadêmica inicial dos médicos não aconteceu. Por ocasião da reforma estatutária de 1891, quando a disciplina passa a ser *Hygiene e Mesologia*, não se encontra na listagem de matérias cadeira com essa denominação nem há indícios de que outra disciplina tenha absorvido a temática. Aprimorava-se a tecnificação da medicina.

Já com relação à ordenação com que os diferentes assuntos referentes à higiene pública e privada foram priorizados e debatidos – de modo elementar ou com aprofundamento – encontrei configurações diferenciadas que evidencio a seguir. Gostaria de registrar que nem sempre os critérios de privilegiamento de conteúdos foram claramente revelados para além da categoria “importância”. Aliás, o único a explicitá-los num determinado momento foi o Dr. Santos. Ele informa que expora e discutira no ano de 1857 “...todas as questões da sciencia, exceptuando-se aquellas que se referem aos exercicios e sentidos externos, para as quaes [lhe faltara] tempo” (Santos, apud Martins, 1858, p. 13). Esclarecia, entretanto, que não dera igual importância a todos os assuntos. O critério por ele adotado fora o seguinte: nas questões já resolvidas pela ciência e nas que não

diziam diretamente respeito ao Brasil fora elementar, concentrara-se, assim, naquelas “...cujo estudo não se acha ainda sufficientemente adiantado, ou que têm relações especiaes com o presente e o futuro do paiz” (Santos, apud Martins, 1858, p. 13).

Mas as escolhas e recortes sugerem que a cadeira de *Hygiene*, que durante muito tempo se representou como *poderosa*, enfrentava suas crises de identidade e se movia em reordenações que lhe eram impostas pela reconfiguração dos saberes no campo médico. Não tenho condições de analisar neste estudo seus reordenamentos, apenas mapeá-los e indicar, mais à frente, no plano das idéias, como cambiaram os fundamentos da medicina com os quais ela teve que aprender a dialogar. Na tentativa de esboçar essa precária aproximação, primeiro marcarei como esses recortes se expressam nas fontes acessadas e depois apresentarei uma síntese do movimento que se efetivava no plano das idéias. Para finalizar o tópico, apresento algumas anotações reflexivas sobre a inserção da temática da educação e da *educação physica* nos pontos de aula e de *theses*.

Pois bem, no que tange à ordenação dos assuntos privilegiados na disciplina de *Hygiene*, a memória redigida pelo Dr. Pinto (1861, p. 11) informa que,

O Sr. Conselheiro Dr. Thomaz Gomez dos Santos não introduzio innovação alguma no seu curso. Tratou de ser completo nas lições ácerca do sujeito da hygiene, porquanto as idades, sexos, temperamentos, hereditariedade, raças e outros modos do organismo, regulando soberanamente as indicações hygienicas, devem ser estudados com suma atenção: não tratou porém de maneira completa do objeto da hygiene, limitando-se a tractar, posto que amplamente daqueles agentes, que os antigos denominavão – *circumfusa, applicata, gesta e ingesta* – por lhes parecerem mais importantes.

O programa de ensino aprovado para o ano de 1881 sugere que o perfil da disciplina se mantinha apoiado em recortes sobre a temática proposta por Becquerel. O Dr. Sousa Costa informava que,

Na primeira parte, depois de considerações sobre a história da hygiene, sua definição, divisão, importancia e plano de estudos, trataremos dos modificadores cosmicos e individuaes, considerando-os sob o ponto de vista de sua historia e das modificações que elles imprimem no estado estatico e dynamico do organismo, deduzindo immediatamente as regras que devem ser observadas nos diversos casos.

As questões de hygiene publica serão estudadas ao mesmo tempo que a hygiene privada (Programmas de ensino, 1881, p.38).

Sob a responsabilidade do Dr. Nuno de Andrade, no ano de 1884, o curso foi organizado em quarenta pontos que também se baseavam naqueles propostos pelo compêndio de Becquerel. Em 1887, registra-se no programa sua divisão em curso teórico, que seguia entrecortando os temas clássicos, e curso prático, que acenava para as experiências de hygiene alimentar e bacteriologia desenvolvidas de modo complementar no Laboratório de Hygiene.

Quando o Dr. Rocha Faria assumiu a cadeira, sua programação permaneceu expressa na forma de pontos e subdividida em curso teórico e curso prático nos moldes acima expostos. No programa de ensino aprovado para o ano letivo de 1890, o curso volta a ser todo “teórico” contemplando seus temas tradicionais. A novidade é que ele aparece dividido em três blocos, a saber, o que trata da *Higiene geral*, no qual são estudados os grandes modificadores cósmicos; *Higiene individual*, estudando-se aqui três pontos ligados à idade, exercícios e vestimentas; e *Higiene social*, no qual é estudada a hygiene em diferentes estabelecimentos públicos, endemias e epidemias e suas profilaxias, além da introdução do estudo à demografia, à assistência pública e à organização dos serviços sanitários. É, entretanto, informado que o lente adjunto “...incumbir-se-ha das demonstrações praticas que houverem em aula sido indicadas pelo professor e que se prestarem a fundamentar principios de doutrina, hoje formadas pela experimentação (Programma de ensino, 1890, p. 4).

Já no século XX, ainda sob a responsabilidade do Dr. Rocha Faria, diferentes tentativas de remodelar a cadeira aparecem registradas nos programas. Mesclou-se Hygiene e Epidemiologia (1910); privilegiou-se o sanitarismo dividindo o curso em discussões de epidemiologia geral e epidemiologia específica, nas quais eram estudados etiologia e profilaxia de diferentes doenças (1912); retomou-se algo parecido com a perspectiva original em 1914. Foi oferecido o curso de *Higiene* pelo professor catedrático no qual se identifica o estudo de diferentes “higienes”: *geral das cidades, das escolas, dos hospitais, das indústrias, infantil, militar e*

*naval* – e um curso complementar pelo professor extraordinário, Dr. Afranio Peixoto, que se incumbiu de abordar temas afetos à *Higiene geral*, ligados àquilo que os antigos chamaram de *circumfusa*, e à *Higiene individual*, que diziam respeito a quatro pontos: *antropologia geral aplicada à higiene, a vestimenta, o asseio corporal e o exercício físico*. A retomada desse modelo parece ter ressonância nos programas subseqüentes elaborados pelo Dr. Peixoto, quando ele se tornou responsável pela cadeira em 1916. O curso por ele ministrado em 1924 era composto por oitenta lições subdividas nos temas *Higiene geral*, que, de algum modo, carreavam as discussões tradicionais da higiene, e *Medicina preventiva*, nova nomenclatura dada aos estudos epidemiológicos que há muito já se esboçavam nos programas do curso e que culminavam na discussão do sanitarismo. Além disso, num de seus livros mais conhecidos – *Noções de higiene* –, reafirma a amplitude da matéria, considerando que é preciso subdividi-la para um estudo didático. Assim, nela,

Sumariamente podem-se estudar:

I – As ‘condições geraes de saude’, isto é, o *sólo* [...]; a *agua* [...]; o *ar* [...]; o *clima* [...]; a *alimentação* [...]; a *roupa* [...]; a *casa* [...]; elementos [esses] todos geraes, indispensaveis, de saude.

II – Ha ‘as condições especiaes de saude’, isto é, a *criação e a puericultura* [...]; a *educação*, na escola para a aquisição de cultura fisica e mental paralela ao desenvolvimento das faculdades respectivas e obtenção do optimo de resultados ou possibilidades humanas, dotados de um ideal; o *exercício corporal*, pelos desportos e jogos treinados, metodicos, sem demasia nem violencia, que conformam o corpo ao esforço e o espirito á disciplina, necessarios á vida; o *trabalho* [...]; o *asseio do corpo* [...]; finalmente as condições da *vida no campo e na cidade* [...].

III – Estudadas as condições geraes e as condições especiaes de saude, vêm os agravos á saude e os meios de os evitar; isto é, os *acidentes* [...]; as *doenças infectuosas, parasitarias e toxicas* [...]; a *profilaxia* [...]; finalmente [...], as *doenças comuns, seus regimes e dietas* [...].

[Estes] São os deveres da Higiene: constituem as divisões de seu estudo didatico (Peixoto, 1939, p. 12-15).

Como vemos, esse esboço do Dr. Peixoto mais atualiza do que modifica as antigas proposições temáticas elencadas por Becquerel. Entretanto, não é possível ignorar que as tentativas e efetivas reordenações da disciplina expressas indicativamente nos programas podem ser em parte situadas e correlacionadas com a movimentação epistemológica que se processava na base do

conhecimento médico e que também ajudava a reconfigurar seu campo. Detenho-me numa tentativa de síntese aproximativa.<sup>74</sup>

Afirma Sayd (1998) que, até o último quartel do século XIX, a prática terapêutica ainda não tinha respaldo das ciências médicas mais rigorosas. A função do médico herdada da medicina hipocrática conduzia os médicos no auxílio à força curativa da natureza (a *viz medicatrix naturae*) para o restabelecimento da saúde ou, o que era mais prudente, na preservação e potencialização dessa força vital para que o organismo não se desequilibrasse e saísse de seu estado de saúde. Aqui, onde o mito de Hígia reinava, a Higiene estabeleceu suas bases.

O estudo de Edler (1999) aponta que os médicos da primeira metade do século XIX buscaram compreender as relações entre meio ambiente e morbidade a partir de um tipo específico de observação e registro. A Climatologia Médica postulava que o meio ambiente climático e telúrico era um modificador complexo dos processos fisiológicos, nele residindo, portanto, a origem de diversas doenças. O conceito de *clima* abrigava a combinação variada de elementos meteorológicos<sup>75</sup> próprios de cada região. A medição desses elementos tornava possível, acreditava-se, correlacionar-lhes à Estatística Médica. Conjugando esforços dessas duas disciplinas – Climatologia e Estatística Médica –, objetivava-se construir, por de uma rede de informações meteorológicas, telúricas e topográficas – portanto, climáticas –, um mapa e uma interpretação coerente dos quadros nosográficos por região, o que de certo traria contribuições para as discussões da Higiene Pública já que, num momento em que os elementos climático-telúricos explicavam o aparecimento de várias afecções patológicas,<sup>76</sup> a Higiene se apresentava como principal instrumento para a contenção dessas causas mórbidas.

---

<sup>74</sup> As referências que subsidiam essa tentativa são os já estudos de Edler (1999) e Sayd (1998), nem sempre explicitamente referenciados.

<sup>75</sup> A saber, temperatura, umidade ou secura do ar, pressão atmosférica, força e direção dos ventos, a nublosidade dos céus, a quantidade de chuva, de ozônio e eletricidade.

<sup>76</sup> Uma síntese sobre essa correlação pode ser encontrada em Edler (1999, p. 33- 35).

A Climatologia pretendia, então, estabelecer nexos causais entre fenômenos físicos e aqueles de natureza fisiológica, por meio de um protocolo que ia de observações gerais à particularidade do doente. A medicina articulou-se por muito tempo em torno desse modelo e nele cabia centralidade aos conhecimentos estudados na disciplina de Higiene, porque, em sua prática, o bom médico observava e registrava os elementos que compunham a *circunfusa* (meteorologia, hidrologia, geologia, climas e habitações), a *ingesta* (alimentos e bebidas), a *excreta* (excreções e banhos), a *applicata* (vestimentas e cosméticos), a *percepta* (costumes, sexualidade, higiene pessoal) e a *gesta* (movimentos habituais, atividades profissionais) e prescrevia “tratamentos” a partir deles. Ainda que assentada em idéias do século XVIII, essa tipologia era amplamente estudada no século XIX e possibilitava registros imprecisos que fundamentavam aquilo que Foucault (1998) reconheceu como sendo a medicina das espécies que antecedeu a medicina clínica. Nela, o olhar médico poderia apreender a doença (e previni-la) observando a *secura*, o ardor, a excitação, a umidade dos espaços, a qualidade do ingerido e do vestido, a adequabilidade dos hábitos do corpo.

Esquemáticamente se pode dizer que, na perspectiva higienista para a explicação de doenças que se impunha legítima naquele momento, dois fatores eram responsáveis pelo aparecimento de moléstias: as causas predisponentes e as excitantes. Assim, acreditavam os médicos que

...uma pessoa ‘cansada e suando’, sendo exposta ao ‘frio ou a uma corrente de ar’, contrairia a ‘pleurisia’. O estado de cansaço e suor constituiria a predisposição; o exercício que fatigou, a causa predisponente; a correnteza de ar, a causa excitante. Mas esta distinção não [era] absoluta. Uma causa [...] excitante num caso pode ser predisponente em outro... (Edler, 1999, p. 32).

Importa é que esse tipo de explicação estabelecia uma relação de natureza física e químico-biológica entre o clima local e as afecções que circunscreviam o espaço de atuação e intervenção das práticas médicas.

A perspectiva anatomoclínica que aos poucos se construiu e se instaurou no pensamento médico, vigente de modo áureo no período de 1820 a 1860,



tensionou e atualizou essa “leitura” das doenças. Nela, dor e sinais análogos passaram a ser vistos não mais como doenças classificáveis e “tratáveis”, mas como sintomas que balizavam diagnósticos voltados para órgãos e tecidos nos quais a doença poderia ser localizada. A anatomia patológica – que passava a ser a base científica do diagnóstico de então – permitia a observação de constâncias nos dados macroscópicos que paulatinamente se tornaram o fundamento da prática clínica.

Os miasmas paludosos e as impurezas atmosféricas deixavam de ser as principais causas das moléstias, mas as preocupações com as matérias de Higiene – *circunfusa, ingesta, excreta, applicata, percepta* e *gesta* – mantiveram centralidade porque se colocava como desafio para a medicina oitocentista pensar a saúde coletiva por meio da higiene pública e privada, se não mais profilaxia, com certeza, como prevenção. O conhecimento anatomoclínico minimizava a importância da especificidade regional. Essa minimização permitiu a construção do primeiro grande consenso na produção da especificidade do conhecimento médico, já que a base desse conhecimento passava a ser um tipo de treinamento especial cunhado junto ao leito do doente que pouca atenção dava – ou mesmo rejeitava – às discussões etiológicas vigentes.

Além disso, é preciso observar que, ainda que essa reordenação fosse um passo fundamental na construção da especificidade médica, o modelo anatomoclínico permanecia inserido na tradição hipocrática que supunha uma complexa hierarquia nas causas das doenças. A natureza dessas últimas era referenciada diretamente pelo temperamento e pela constituição física, pelo dinamismo psicofisiológico do doente, conhecimentos que eram tratados pela Higiene no estudo do homem e seu estado de saúde. Assim,

No limite, cada paciente possuiria uma identidade fisiológica particular. Um médico que conhecesse as idiosincrasias próprias à constituição física de seu paciente ou de sua família ou que praticasse normalmente em certa localidade [saberes referenciados na Higiene], estaria em melhor posição para identificar e curar uma afecção que um médico estranho à família ou ao lugar (Edler, 1999, p. 29).

Corpo e meio ambiente partilhavam interações dinâmicas de forma que a saúde e a doença eram resultados de equilíbrio ou desequilíbrio nessa interação. Prevalcia a aceitação de um ponto de vista etiológico multifatorial, sendo as disputas no meio médico atribuídas mais à concorrência entre ciência e política no contexto do movimento da saúde pública do que a marcantes diferenças teóricas na condução da prática clínica.

A individualidade dos estados mórbidos era lugar comum no pensamento médico oitocentista; estados estes variantes de acordo com as idiossincrasias individuais e do meio ambiente. Isso impunha um caráter contingente ao saber médico que implicava uma prática regionalista para as quais deviam se voltar as instituições de formação, produção e aplicação do conhecimento médico. A disciplina de Higiene permanecia em evidência, mas essa compreensão já permitia interações com a medicina hospitalar de base anatomoclínica.

Há consenso na literatura de que o conhecimento anatomoclínico foi, em boa parte do século XIX, praticamente o inventário de toda a medicina que marcou a identidade de suas práticas durante o período. Mas essas interações se davam porque o conhecimento médico permanecia fortemente marcado "...pela crença da dependência da patologia e da terapêutica médicas aos fatores climáticos-telúricos circunscritos ao meio ambiente" (Edler, 1999, p. 129). A medicina sem doentes, desenvolvida experimentalmente em laboratórios, não era representada senão como um esboço que se colocava no horizonte da clínica.

Essa movimentação no plano teórico teve suas bases concretas, por exemplo, em iniciativas de médicos higienistas renomados, como Lévy e Becquerel, ocupantes também de altos postos administrativos na França, que participaram de movimentos importantes em prol da institucionalização das técnicas estatísticas, delineando um programa que visava a estabelecer o mapa nosográfico do globo. Esse projeto, gestado na década de 1830, foi efetivado por médicos ligados à

Marinha francesa na segunda metade do século, que produziram a validade<sup>77</sup> desses conhecimentos implementando suas próprias instâncias de consagração – associações médico-científicas, escolas médicas, periódicos, compêndios, criação de uma subespecialidade denominada Geografia Médica. Essas instâncias garantiram a esse grupo autoridade científica e *oportunistou* o exercício de seu poder profissional pela legislação sanitária, da polícia médica, do estabelecimento e ocupação de postos acadêmicos e administrativos. Tais iniciativas os legitimaram perante um cliente importante e específico: o Estado. Na avaliação de Edler (1999), foi assim que a Geografia Médica se habilitou para a imposição de suas representações e de suas práticas, alterando seu *status* profissional perante outras disciplinas e instituições médicas hierarquicamente superiores. Competia, dentre outros, com os “saberes retóricos” ensinados nas universidades.

A disciplina de Geografia Médica é apontada por esse autor como o pólo – polêmico – da medicina que impulsionou um programa de pesquisas alternativas que envolveu médicos mundo a fora que a praticavam, agora, com as ferramentas conceituais da Anatomoclínica e da Estatística Médica. Foi ela que fez circular, para além dos limites metropolitanos, a pauta de conhecimentos higienistas.

Na segunda metade do século XIX, as pesquisas que subsidiavam a Geografia Médica incorporaram gradativamente as discussões da Parasitologia. O antigo estoque de conhecimentos sobre etiologias era constantemente reestruturado. Com a Geografia Médica, foi construída a autoridade sobre um conjunto de fatos patológicos, clínicos e terapêuticos capaz de validar ou rejeitar os conhecimentos advindos de outras disciplinas já consolidadas, entre as quais a Clínica, a Higiene, a Climatologia Médica e a Estatística Médica. Provocava-se a *ressignificação* e a (re)valorização dos fatores ambientais (climáticos, raciais, telúricos e higiênicos) de endemidade que redefiniram a hierarquia dos problemas médicos dos

---

<sup>77</sup> É importante dizer que a Estatística Médica serviu, ao contrário das expectativas iniciais, mais para refutar “certezas” consolidadas entre agentes climáticos e produção de certas doenças do que para validar velhas e novas teorias. A Higiene a ela recorreu na concessão de estudos comparativos tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Observa Edler (1999) que os clínicos, mesmo partilhando referências filosóficas com os higienistas, tendiam a desconfiar dessa cientifização, porque sua capacidade de generalização tendia a ultrapassar os limites que consideravam razoáveis advindos da prática clínica coletiva.

tropicais. A análise detalhada de Edler (1999, p. 26-27) permitiu-lhe confirmar a hipótese de que

A existência de uma incomensurabilidade entre o paradigma pluricausal [até então herdado e vigente] e o paradigma parasitológico, [e laboratorial que se construiu ao longo do século XIX] que defenderia uma etiologia específica, não esteve no princípio mas no término das disputas que opuseram grupos médicos que se organizaram em torno de práticas sócio-cognitivas distintas.

A fase terminal dessa disputa foi o final do século XIX, quando enfim se consolidou a nova base de conhecimentos que passou a fundamentar legitimamente as práticas médicas.

Edler (1999) faz questão de mostrar – seguindo sua tese de que o Brasil não estava indiferente às discussões científicas de seu tempo no âmbito da medicina – como os médicos brasileiros se engajaram e participaram desse debate.<sup>78</sup> O autor explica que as idéias do determinismo mesológico ressonaram no ambiente cultural brasileiro na segunda metade do século XIX. Caracterizavam-nas, principalmente, a representação de que “...as condições climáticas e edáficas seriam o suporte estável das vicissitudes humanas [...] [de forma que] do clima dependeriam as formas sociais e o direito [...], a política [...], a religião [...], a filosofia, a arte, a literatura” (Edler, 1999, p. 20). Foram elas que favoreceram o entendimento de que, no caso brasileiro, a natureza podia deixar de ser fator de contemplação para virar a base constituinte de nossa originalidade cultural, como já mostrou a análise de Kury (1990) esboçada no esclarecimento da construção da *illusio* médica no Brasil. Entretanto, já ao final do século XIX, foi outra noção de meio que se tornou universal e obrigatória na apreensão da experiência e da existência dos seres vivos nos domínios emergentes da biologia e da medicina. Estavam colocadas as bases para que se pensasse, como defendeu arduamente o Dr. Peixoto, por um lado, a tradução da higiene como a *nova medicina*, por

---

<sup>78</sup> O livro do Dr. Sigaud sobre climas e doenças no Brasil permitiu-lhe retomar a trilha deixada pelo debate entre Higiene e Anatomoclínica em sua trajetória institucional na primeira metade dos oitocentos. Na segunda metade, as reordenações epistemológicas são rastreadas, na década de 1860, revendo a descoberta helmintológica de Otto Wucherer, doutor pela Universidade de Tübingen radicado na Bahia. O debate se travou na AIM e em periódicos específicos e teve como interlocutor, dentre outros ilustres, o Dr. Cruz Jobim.

outro, a cisão entre medicina e higiene como duas áreas distintas de produção do conhecimento e intervenção (educativa) na vida e na saúde humana.

Evidentemente aqui se colocam, junto com outros elementos apontados por Pereira Neto (2001), uma nova configuração de forças no campo médico. Mas, também, já é o tempo em que a educação e a educação física passam a ter fóruns próprios de discussão, configurando-se como campos. Este estudo não tem a pretensão de analisar a complexa teia na qual esses campos vão se diferenciando, tão-somente registrar parte da produção das suas condições de possibilidade. Minha preocupação, de fato, é trilhar, se não produzir, os procedimentos cognitivos e sociais acionados na produção de sentidos e especificidade para a configuração de um campo da educação física. Antes de adentrar essa questão, cabe, por fim, chamar a atenção para como os temas da educação e de *educação physica* foram tratados na cadeira de *Hygiene*.

Já vimos que os recortes temáticos dessa disciplina comportaram variações que não devem ser menosprezadas ainda que não se possa neste estudo levar às últimas conseqüências a análise de suas reordenações. Parece profícuo, então, mostrar como, ao longo do período estudado, os temas da educação e da *educação physica* se insinuam na disciplina, buscando sumarizar as pistas encontradas que permitem perspectivar a relação estabelecida pelos médicos entre a Higiene e eles.

A primeira questão a se observar é que, por se fazer presente tanto nos programas de ensino como nos pontos de *these*, essa era uma problemática reconhecida, naquele momento, como da competência da medicina. É preciso observar, também, que a concentração de *theses* sobre o assunto *educação (physica)* se dá entre os anos 1845 e 1875, aparecendo no período posterior, quando muda a orientação epistemológica da medicina, dispersivamente. Entretanto, os registros deixados pelo Dr. Peixoto mostram que a temática continuava a ser abordada nos cursos de Higiene. Uma terceira observação a se levar em consideração é o fato de, apesar do tema *exercícios* compor a clássica

matéria da *gesta*, seus laços com a educação vão sendo paulatinamente traçados pela Higiene em função de determinadas perspectivas filosóficas (naturalistas) que ela abraça ou rejeita. Exploreemos um pouco cada uma dessas questões.

Inicialmente, vale recuperar em que universo imaginário esses temas se colocam. Já foi dito que a *Hygiene* era representada pelos higienistas como portadora de grandes poderes, inclusive em relação àquilo que se estabeleceu como núcleo central do conhecimento médico: a Terapêutica. Ela era tida por parte dos médicos como

...a primeira das sciencias [...]. Como uma mãe extremosa para a humanidade, ella afasta de sobre nós, e minuciosamente, todos os obstaculos que possam impedir ou pertubar a nossa vida. Mais piedosa que a propria Therapeutica, evita molestias, que a esta só é dado curar (Armonde, 1874, p. V).

Segundo o Dr. Guimarães (1858, p. 7), ela era

...o mais importante ramo da medicina, como diz o nosso distincto medico o Sr. Dr. Thomaz Gomes do Santos, virá fornecer os meios de prolongar [as] existencias vacillantes e de combater victoriosamente sua fraqueza nativa.

É preciso levar em conta que, mesmo redesenhada pelas discussões no plano epistemológico, essa é uma representação – a de *poder* – que perdura. O Dr. Afranio Peixoto (1939, p. 7) acreditava que

A Higiene não é precisamente uma sciencia, porque é uma applicação pratica de quase todas as sciencias. É um conjunto de preceitos, buscados em todos os conhecimentos humanos, mesmo fóra e além da medicina, tendentes a cuidar da saude e a poupar a vida.

Definia-a como a *nova medicina* argumentando que “...enquanto a outra, a velha medicina, procurava, muitas vezes sem conseguir, curar as doenças, esta trata da saude, para evitar a doença. É mais fácil e mais seguro” (Peixoto, 1939, p. 10).

Entre os seus defensores, ela parece ter tido sempre algo de especial que a colocava para além da medicina terapêutica e de suas bases científicas. Dizia o Dr. Armonde (1874, p. IV) que

...o microscopista, desde que disponha de bom instrumento, todos os seus esforços convergirão principalmente para, achando os objectos de busca, descrevel-os. Elle os acha no mundo physico: o hygienista vai mais longe; são os olhos d'alma que nelle mais se activão; figura-se-nos um chimico que procura solidificar um corpo gazoso que sua vista não distingue...; tira daquillo que parece o nada, a realidade dos conselhos necessarios á vida de todos.

O hygienista se transporta á investigação desse *quid* indefinido das relações que ligão o physico e o moral; estas relações elle as define, quando póde, nas regras e preceitos que estabelece.

Além de expressar uma inversão na hierarquia que, àquela altura, já se esboçava no campo médico em prol das disciplinas que sustentariam em breve a prática clínica médica, nesse trecho, o Dr. Armonde deixa entrever por onde foi possível tecer as relações entre Higiene, educação e *educação physica*: entre a *physis* e a moral. Completaria o Dr. Santos, como veremos mais à frente, que uma parte da medicina muito se dedicara ao estudo do homem físico – no sentido de biológico –, esquecendo-se de esquadrihar o homem moral e as maneiras de erigi-lo positivamente. A cadeira de *Hygiene*, da maneira como era conduzida na FMRJ, mostra que, do ponto de vista programático, se referira ao estudos desses temas evocando outra denominação. As entradas que aparecem são aproximativas: por um lado, exercício, movimento e repouso, ginástica, asseio corporal; por outro, higiene da escola, métodos de ensino. Além disso, temas ligados a *percepta* que, como mostrou Gondra (2000), encarregavam-se de moldar sentidos numa *ginástica das vontades*.

Assim, informava o Dr. Sousa Costa que seu curso do ano de 1877 terminara “...com algumas considerações sobre os exercicios physicos em geral, occupando-nos depois com o estudo de alguns em particular” (apud Maia, 1878, p. 12). O programa de 1882 especificava como um dos últimos pontos do curso o assunto *Dos movimentos e exercícios em geral; exercícios especiais*. Um *da ginástica* foi acrescentado a esse título em 1883. Por sua vez, nos cursos do Dr. Nuno Andrade (Programma de ensino, 1884), figuravam pontos como *do asseio corporal* (ponto 35), *do movimento e do repouso* (ponto 37), *da higiene das idades e dos sexos* (pontos 39 e 40) e, no curso teórico de 1887, estiveram entre os temas seleccionados *higiene da escola e métodos gerais de ensino* (ponto 5), *da*

*puberdade e higiene social* (ponto 6), *do exercício* (ponto 16) e *higiene do corpo* (ponto 17).

O Dr. Rocha Faria também não os esqueceu antes de suas tentativas de dar novas feições à disciplina. Tratou da *higiene escolar* (ponto 17), *do exercício* (ponto 19) e da *higiene do corpo* (ponto 20), no curso teórico ministrado em 1888; da *higiene do recém-nascido e da infância* (ponto 15), da *higiene da adolescência, da virilidade e da velhice* (ponto 16), do *asseio corporal, banhos e vestimentas* (ponto 17), *do exercício e do repouso* (ponto 18) e da *higiene escolar* (ponto 21) no curso teórico de 1889 e de temas equivalentes no ano seguinte. Em 1910, abordou a *higiene das escolas* ao discutir a higiene das coletividades. Nos anos subsequentes, parece ter suprimido tais temas (foi quando se dedicou a Higiene a estudar a Epidemiologia), retornando-os em 1914, quando da retomada do programa original.

Nessa linha, também parece ter caminhado o Dr. Peixoto, que, dentre as oitenta lições que passam a compor o seu curso, nelas incluía:

31<sup>a</sup> e 32<sup>a</sup> lições – Educação: higiene escolar. A escola; o material e as condições escolares. Regime escolar. Inspeção medica das escolas.  
33<sup>a</sup> e 34<sup>a</sup> lições – Diversões: exercícios corporaes. Influencia sobre o organismo; fadiga, estafa. Exercicios fisicos. Os desportos (Programas de ensino, 1924, p.3-4).<sup>79</sup>

Num curso especial ministrado em 1924 sobre o clima, sua última seção foi dedicada ao estudo da *adaptação ao clima pela educação higiênica. Clima e civilização; o futuro do Brasil*. Esse foi o único registro que encontrei – além do tangenciamento do tema feito pela *these* do Dr. Naegeli que teve sua formação na Universidade de Zurique – em que a polêmica do aclimatamento e da aclimação aparece com centralidade nas discussões higiênicas. O Dr. Santos, veremos a frente, era um combativo defensor do primeiro; o Dr. Peixoto, ao que parece, valorizava as potencialidades da segunda.

---

<sup>79</sup> Essas lições se mantêm no programa apresentado para o ano letivo de 1930.



A presença dos pontos nos programas apresentados atesta tão-somente o reconhecimento público e oficial – nos termos em que foram tratados no tópico anterior – que a instituição e a corporação médica lhes prestavam e não nos permite saber se foram realmente discutidos e em que bases. São as *theses* que nos permitem saber como esses médicos os viam e procuravam enfrentá-los. Nelas os temas da educação e da *educação physica* parecem se colocar minimamente problematizados, isto é, incentivando os doutorandos a ordenar e prescrever condutas – práticas – legítimas para a resolução e/ou o bom funcionamento de tais situações cujo estudo e enfrentamento, para retomar uma frase espirituosa e reveladora do Dr. Santos, *não se encontravam suficientemente adiantados e mantinham relações especiais com o presente e o futuro do País*. Com variações de redação, eles se articularam basicamente em torno de três grandes questões, a saber: a) a influência da *educação physica* na formação humana; b) a influência exercida pela *educação physica*, moral e intelectual sobre a saúde; e c) o esboço do protótipo higiênico que deveria ser aplicado nas escolas brasileiras.

Encarados com relevância, os intercâmbios temáticos entre Higiene, educação e *educação physica* se teciam nas possibilidades de interação entre a *physis* e a moral. O Dr. Machado (1875, p. 16) reconhecia, por exemplo, que o ponto por ele sorteado – *Educação physica, moral e intellectual da mocidade do Rio de Janeiro e de sua influencia sobre a saude* –, formulado pelo Dr. Sousa Costa e aprovado pela Congregação, assim o fora

...necessariamente [com] o desejo de provocar uma analyse exacta do estado da educação entre nós, dando motivo a que algum trabalho sobre tão importante questão fosse apresentado á Faculdade e despertasse ainda mais a sua atenção sobre tão elevado problema, para cuja resolução a sciencia de Hypocrates deve naturalmente fornecer os mais solidos e valiosos elementos.

Isso porque, segundo o pensamento médico-higienista, a *ciência de Hipócrates* não deveria, ater-se ao “...dominio da observação exclusiva do physico. [Ela deveria ser também capaz de] Surprender, no meio do turbilhão immenso de causas de molestias, aquellas que derivão dos vicios de educação” (Armonde, 1874, p. IV). A representação de que higiene e educação se embriavam

visceralmente no enfrentamento das questões da saúde e deviam ser priorizadas como política social foi retomada e mais enfaticamente sustentada no século XX pelo Dr. Peixoto (1939, p. 5) já que

A higiene, estudo da saúde e dos meios de lhe obter a conservação, constitue, de há muito, e cada vez mais, uma preocupação dos governos, das corporações docentes, dos pedagogos. Todos estão convencidos de que, em tempo, se obtém facilmente da educação popular o que, a más horas, não se consegue mesmo da Medicina, ainda tão deficiente, e por vezes, incapaz. Já passou em proverbio que é melhor prevenir que curar.

Essas possibilidades educativas no e do esquadramento e formação do homem moral, a ser assumidas e viabilizadas por essa que era a “Inimiga acerrima da superstição, porque [...] synthese das Sciencias Medicas, dizemos mal, [...] synthese de todas as sciencias” (Armonde, 1874, p. 24-25), estavam esboçadas desde seus primórdios no Brasil, como podemos ver desenhados no posicionamento teórico assumido pelo Dr. Santos.

Ao contrário do que correntemente se pensa na educação física hodierna em relação ao pensamento médico-higienista do século XIX, o Dr. Santos parece ter sido, em alguma medida, um crítico das teorias raciais, pelo menos aquela professada por Gobineau e que parecia levar ao senso comum de que a humanidade podia ser dividida em raças superiores e inferiores. Ao decretar a existência das primeiras, as quais cabiam as faculdades de abstração, às últimas teriam sido concedida somente a vivacidade de sensações e a capacidade de contemplar os fenômenos naturais. O Dr. Santos acreditava que essas teorias acabavam por promover “...a completa negação da moralidade humana, e a legitimação do dominio absoluto da raça mais perfeita sobre o resto da humanidade” (Santos, apud Martins, 1858, p. 14). Asseverava o Dr. Santos que fazia o que estava ao seu alcance para “...destruir taes principios, que alguns physiologistas se inclinão a apadrinhar, por não terem observado o homem moral com a mesma attenção que puzerão no estudo do homem physico (apud Martins, 1858, p. 14).

Para tanto, buscava apresentar aos seus alunos quão diversas eram as aptidões, idéias, propensões e costumes humanos nos diferentes tempos e nações. Com isso pretendia mostrar-lhes que a raça não era móbil único, nem mesmo o mais forte e importante das aptidões humanas. Com ela, e mais do que ela, muitas outras causas concorriam para desenvolvê-las e modificá-las, dentre elas, com certeza, a educação. Parece vir daqui a inspiração argumentativa que se faz presente na maioria das *theses* analisadas no capítulo subsequente que endossavam a tese de que a medicina não devia ocupar-se apenas do físico e do biológico. Para usar uma expressão atual, os higienistas representavam a relação entre corpo e espírito no plano interativo, fato que *fisiologistas* e *microcopistas*, termos usados pelo Dr. Santos e pelo Dr. Armonde dirigindo-se aos seus concorrentes no plano das idéias, renegavam como fundamento da prática médica. Enfaticamente desqualificavam o falso argumento de seus opositores afirmando que

...a hygiene não quer o martyrio, o aniquilamento do corpo para a perfeição da alma, porque isso é um absurdo, tão abominavel pela malvadez e ambição dos que o dictarão, como lastimavel pela ignorancia dos que o crerão e o sustentarão (Armonde, 1874, p. 25).

Ao contrário, era ela que possibilitava, em tons rousseauianos, a valorização do natural<sup>80</sup> investindo na formação moral, na força reparadora e empreendedora da Higiene. Era essa representação que fazia com que o Dr. Santos também combatesse a teoria climática de Montesquieu que professava a influência dos climas quentes sobre o homem moral. Para ele,

A aceitação de tal doutrina seria fatalissima a essa grande porção da humanidade que habita a zona intertropical, pois que faria considerar como naturaes, e portanto necessarias, a torpeza dos costumes, a servidão politica e a miseria social. [...] por isso julguei correr-me o dever, como professor, e como cidadão, de oppor ao grande nome de Montesquieu, e á turba de seus repetidores, a incontestavel autoridade da historia e das leis que regem o organismo; dei a esta materia sufficiente desenvolvimento, e creio ter alcançado no animo dos que me ouvirão o fim a que me havia proposto (Santos, apud Martins, 1858, p. 16).

---

<sup>80</sup> No Brasil do século XIX, como mostrou a análise de Kury (1990) esboçada na construção da *illusio* médica, a natureza foi a grandiosidade potencializadora do investimento higienista para a produção de uma nação civilizada no trópico.

Mas a crítica do Dr. Santos não lhe subtraía uma elevada crença na natureza. Partidário do aclimatação, fenômeno no qual o processo de adaptação do indivíduo ao clima dar-se-ia naturalmente em decorrência da ação do meio ambiente sobre a economia humana, ele acreditava que só os povos de origem latina bem poderiam povoar o Brasil ao passo que “Os de raça germanica [teriam] de lutar com muito graves obstaculos antes de se aclimarem physica e moralmente no nosso paiz e sociedade” (Santos, apud Martins, 1858, p. 16).<sup>81</sup>

Com base nessas premissas, o Dr. Santos dava atenção, no desenvolvimento de seus cursos, a alguns objetos que mais de perto interessavam aos aspectos locais, visando a melhorá-los: debatia-se o escoamento das águas pluviais, a questão da iluminação a gás em ambientes fechados, a mudança – por vezes por ele considerada desfavorável – de costumes trazidos pela importação de alimentos, bebidas e hábitos do estrangeiro, o estado dos hospitais e dos cemitérios. O Dr. Santos não menciona textualmente, mas é sabido que a condição das escolas e da educação (*physica*) estava incluída nesse debate.

Assim, Higiene, educação e *educação physica* se entrelaçaram, num primeiro momento, porque permitiam o estabelecimento de relações entre educação e saúde, principalmente quando medicina e higiene privilegiavam – em certo sentido por incipiência da terapêutica – uma representação qualitativa de saúde. Enquanto esteve ligada, sob o ponto de vista epistemológico, à representação ambientalista de medicina, a Higiene pôde ignorar e/ou combater – como intencionava o Dr. Santos – os *fisiologismos* da fisiologia.

Entretanto, o movimento interno do campo médico forjou e consolidou, ao final do século XIX, uma nova representação de saúde pautada na regularidade quantitativa do conceito de normalidade que passou a dar centralidade à fisiologia na reflexão médica (Canguilhem, 2000). Foi aqui que se anunciou – mais na medicina que na Higiene – um divórcio entre educação e *educação physica*, já

---

<sup>81</sup> Essa tese volta a ser registrada na memória do ano de 1862, elaborada pelo Dr. Dias da Cruz.

que de todos os sentidos que os próprios médicos fizeram essa última representante, estrategicamente se colocava, no e pelo campo médico, uma nova reordenação que a concebia, restringindo, educação física à ginástica, e ressignificando educação física e ginástica, àquilo que hoje melhor conhecemos com o conceito de atividade física regular e sistematizada.

Mas as preocupações da Higiene com a saúde pública e privada, inseridas num trabalho preventivo, sempre a colocaram como uma promissora parceira para os “bons governos”. Seus conhecimentos podiam contribuir na construção de uma sociedade civilizada, inserindo-se nas políticas sociais como auxiliar e conselheira nos assuntos que fossem de sua alçada científica. Talvez por isso um segundo divórcio, desta vez entre Higiene e medicina, nunca tenha de fato se efetivado.

Como já observou Gondra (1998, p. 40),

A abertura do leque de interesses da medicina [...] permite e possibilita pensar o próprio processo mesmo de construção e autonomização do campo médico. Permite, do mesmo modo, compreender a construção de outros campos disciplinares e objetos que emergiam, naquele momento, no interior do discurso médico; dentre eles, [...] o fenômeno educacional. Este, instalado no âmbito das preocupações da Medicina [foi], em função disso, inspirado e moldado pelo saber médico.

É possível dizer o mesmo em relação à educação física. A história dessa última, vimos no capítulo anterior, há muito sinaliza que o saber médico conformou a área. O que nos escapa ou, às vezes, se dilui, é que, na sua gênese, o campo da educação física é herdeiro do saber médico do século XIX também naquilo que a ele é legado pelas discussões educacionais travadas no e pelo pensamento médico-higienista.

É compreensível, pelas conclusões a que chegaram as pesquisas até hoje feitas que ignoraram as reordenações internas e externas do campo médico que ainda hoje se pense que foi no conhecimento anátomo-fisiológico que sempre se assentou o nosso diálogo com a medicina. Mas isso parece ser decorrência da obnubilação da historicidade dos campos – tanto da medicina, como os da educação e da educação física. No diálogo com a Higiene e, por ela, com a

educação, ao longo dos oitocentos, é possível *objectualizar* outros fundamentos e legitimidades produzidas para a *educação physica* e aquilo que dela herdamos na configuração específica do campo. É o que passo a analisar.

## 4 UMA EDUCAÇÃO PHYSICA PENSADA PELOS MÉDICOS?

...a identidade nominal pode encobrir a diferença real, certas diferenças nominais podem servir para manter identidades reais [...]. Ter o nome é sentir-se com direito de exigir as coisas que, normalmente, estão associadas a tais palavras, isto é, às práticas... (Bourdieu, 1998, p. 95).

Uma *história crítica oficial*<sup>1</sup> da educação física, apoiada – entre outros – nas sínteses de Machado et al. (1978) e Costa (1989), sedimentou a representação de que o pensamento médico-higienista do século XIX forneceu as bases para a legitimação da educação física a partir da área da saúde.<sup>2</sup> A argumentação que pretendo apresentar neste capítulo desenvolve, problematiza e complexifica essa articulação. Gostaria de demonstrar, e esta é a tese central defendida com esta pesquisa, que, se a educação física hodierna é tributária do pensamento médico-higienista do século XIX, esse tributo se concentra nas condições de possibilidades criadas – em parte – por esses médicos para o aparecimento de um novo campo específico, isto é, um campo da educação física, cuja viabilidade teórica de configuração foi demonstrada no capítulo 2.

Essas condições de possibilidade referem-se à produção de um conhecimento que aponta a produção de uma necessidade social de se privilegiar uma *educação physica* inserida num projeto de educação integral; educação integral essa que vai se tornando cada vez mais viável a partir do projeto aos poucos encampado pelo Estado de escolarização da sociedade. Veremos que o conhecimento médico cunha a escola como o lugar social de uma *educação physica* capaz de atingir e realizar o projeto da educação integral. Para realizá-la – defendem os médicos do século XIX – é preciso cuidar, dentre outras coisas, da formação de professores; professores que entendam (também) de *educação*

---

<sup>1</sup> Sobre o assunto, consultar capítulo 2 e o debate publicado na Revista Motus Corporis entre Lovisolo (1998) e Paiva (2000) e Góis Júnior (2000).

*physica* e de sua forma mais eficientemente escolarizável e escolarizada: a ginástica.

Então, é porque a educação física se torna uma *coisa da escola*, mormente uma disciplina escolar, que necessita de preparação específica e qualificada para sua realização que passa a haver demanda para o *surgimento* de um profissional específico. Representada como – e representante de – uma disciplina escolar, a educação física vê criadas – não só pelos médicos – as condições de possibilidade de se tornar uma disciplina acadêmica, qual seja, aquela que, dentre outros monopólios, faz jus a uma formação específica de nível superior e passa a formalizar os mecanismos de auto-regulação mediante instâncias próprias de consagração.

Objetivando demonstrar como se constrói a trajetória da educação física representada como *coisa da escola* a partir da contribuição do pensamento médico, estruturei o presente capítulo em três tópicos. No primeiro, teço algumas considerações metodológicas da pesquisa. No segundo, organizo e apresento, descrevendo, o que os médicos do século XIX pensaram sobre e para uma *educação physica*, desde já destacando que, ao longo do período, houve variações, o que convida a marcar que o pensamento médico oitocentista vislumbrou “educações físicas”. Entretanto, nas “educações físicas” pensadas pelos médicos, foi possível rastrear traços comuns que as forjaram como uma *coisa da escola*. Essa é a discussão apresentada no terceiro tópico. Reservei para o capítulo seguinte um esboço que busca mostrar, com base na exposição deste capítulo e com outras fontes documentais, indícios que sugerem como circularam as principais representações médicas acerca da educação física em diferentes espaços, tecendo a especificidade geradora de um novo campo.

Antes, contudo, é preciso recuperar uma breve síntese do capítulo 2, qual seja, aquela em que afirmo a evidência de que uma das características que o campo da educação física absorve do campo médico são as práticas e representações

---

<sup>2</sup> Fundamentaram esta análise, principalmente, os estudos de Castellani Filho (1988) e Soares (1994).



acadêmicas das quais eles se valem – tanto o campo médico como o emergente campo da educação física – para conferir importância e legitimidade aos seus objetos de disputa. A estruturação de um *habitus* científico, fundamental para o desenvolvimento da medicina já no século XIX, ainda errante na educação física em pleno século XXI, foi soerguida paulatimamente ao longo dos oitocentos e percebida na análise da produção do conhecimento médico. Esse *habitus* perfilou o processo de construção de uma especificidade para a educação física que configurou o engendramento do campo. A construção dessa especificidade pôde ser observada nos movimentos que marcaram a produção de sentidos e significados e estabeleceram diferenças entre o que eles – médicos – nominaram inicialmente de *educação physica* e o que se consagrou, a partir de suas contribuições, como educação física<sup>3</sup> já na virada do século XIX para o XX.

A vasta discussão *científica* sobre as formas autorizadas de "educar o corpo" levada a cabo, num primeiro momento, pelos médicos e demais letrados do século XIX e, posteriormente, pelos intelectuais que interagiram na consolidação do campo da educação nas primeiras décadas do século XX, impôs, dentre todos os sentidos circulantes, como sentido mais representativo para a educação física, aquele que a articulou ao processo de escolarização. Nesses termos, o que não pode ser esquecida é a diferenciação estabelecida entre fenômenos homônimos; entre a *educação physica* "do século XIX" e a educação física – também já lá presente de maneira embrionária. É a sutil produção de uma e outra, de uma em outra, que irei acompanhar neste capítulo, vislumbrando em termos pontuais o que se esvai e o que permanece no tempo no pensamento médico e acaba por conformar o engendramento de um novo campo específico, qual seja, o da educação física.

---

<sup>3</sup> Permanecem as distinções de sentido que busco expressar com grafias diferentes, já explicitadas no cap. 2.

## 4.1 ITINERÁRIOS

As *theses* escritas e sustentadas pelos doutorandos da FMRJ ao longo do século XIX, um dos elos estruturantes e estruturados de um *habitus* científico,<sup>4</sup> mostraram-se uma fonte fecunda para estudar as primeiras relações estabelecidas entre o pensamento médico e a educação física no Brasil porque permitiram agudizá-las pelo mapeamento e análise dos sentidos produzidos *em torno da e na* educação física. Seu legado foi, então, focado a partir de suas trocas simbólicas, nas quais foi possível observar continuidades e inflexões que permearam a produção de sua especificidade.

Vimos, no final do capítulo anterior, que as *theses* cumpriam um mesmo ritual e participavam de um mesmo projeto. Essa ordenação discursiva não inibe, entretanto, a dissonância de opiniões. Veremos que 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* que foram por mim organizadas em séries documentais conforme descrito abaixo.

As *Teses Antigas* compõem uma das sessões da Biblioteca do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); numa manipulação inicial se mostraram um universo estranho no qual era preciso mergulhar e decifrar. A leitura dos dois volumes que compõem o *Catálogo de Teses (1832-1985)* da Faculdade de Medicina da UFRJ provocou o registro das primeiras observações e dúvidas. Mapeados, os títulos das *theses* sugeriam um desenho que tornava patente reordenações no desenvolvimento da produção do conhecimento médico naqueles mais de 150 anos. Um pitoresco vocabulário delineia a especialização de temáticas e a tecnificação da abordagem; percebe-

---

<sup>4</sup> Conforme discussão encaminhada no capítulo 3, especificamente item 3.3.1.

se, também, o abrandamento e, por fim, a quase extinção,<sup>5</sup> a partir dos anos 30 do século XX, de temas afetos a questões sociais<sup>6</sup> e à educação. Especificamente sobre educação física – e temas afins que usei para pesquisa e localização de fontes, a saber, entre outros, escola, ginástica, esporte, movimento, exercício, cinestesia, fisioterapia, cultura física, robustez – nada encontrei após 1928.<sup>7</sup> Ainda nessa primeira aproximação, sem nada, então, saber sobre os trâmites estabelecidos pelos estatutos da antiga FMRJ, tornavam-se incompreensíveis a repetição de títulos (desconhecia que eram pontos) e os títulos compostos (*theses* em 3 pontos). Essa observação levantou a questão da legitimidade dos temas: por que apareciam em determinados anos, sumiam em outros, tornavam a aparecer, ora do mesmo modo, ora modificados? Na redação deste escrito, ela acabou sendo equacionada no item 3.3 do capítulo anterior.

---

<sup>5</sup> É preciso considerar a precariedade dessa análise já que esse julgamento se inspira a partir, apenas, do mapeamento dos títulos das *theses*. Na década de 1970, as “questões sociais” ressurgem, em modesta quantidade, majoritariamente nos trabalhos acadêmicos ligados ao Instituto de Psiquiatria da UFRJ.

<sup>6</sup> Nas décadas de 1930 e 1940, talvez digam respeito a essas temáticas, dentre 384 trabalhos sustentados e aprovados, apenas os seguintes títulos: *O problema da habitação higiênica nos paizes quentes em face a architectura viva*, de Aluizio Coutinho (1930); *Algumas considerações sobre o neo-malthusianismo como factor eugenico*, de Manoel Ligeiro (1930); *Sobre o problema do rejuvenecimento e da prolongação da vida*, de Joel Ruthenio Carvalho de Paiva (1930); *Contribuição ao estudo da hygiene do trabalho em ar comprimido*, de Sebastião Pereira (1930); *Primeiros cuidados ao recém-nascido*, de Mario Mercio Saraiva (1931); *Merenda escolar*, de Antonio Refinetti (1937); *Conceito de homosexualidade*, de Alfredo de Moraes Coutinho Filho (1939); *Problemas sociais da alimentação*, de Francisco Araujo Filho (1945). A título de contraste, nas mesmas décadas do século anterior – observando-se que as primeiras *theses* de doutoramento foram sustentadas em 1834 –, de 312 trabalhos apresentados, cerca de 90 poderiam ser classificados como abrangendo temáticas de ordem social, aqui entendidas como reflexões sobre prostituição, sífilis, histeria e alienação mental, higiene de vários ambientes, problema das febres intermitentes, formação moral do homem, educação, aleitamento, velhice, casamentos, além de reflexões sobre a especificidade médica, tais como, os ramos da medicina, a educação médica e o combate aos charlatães. Ao que parece, a reforma do ensino médico dos anos 80 dos oitocentos, opera, gradativamente, a instituição de outras prioridades para a produção do conhecimento médico, que, entretanto, continua a participar de acirrados debates sobre essas “questões sociais” em outros fóruns.

<sup>7</sup> Exceto as *theses* sobre merenda escolar e sobre problemas sociais da alimentação que, apesar de dizerem respeito a um tema (alimentação) que, se acompanharmos Spencer (1886), fez parte do universo da *educação physica* no século XIX, na década de 30 dos novecentos, não mais compunham o seu núcleo central. Por isso não foram consideradas. Num período bastante distante do foco de análise deste estudo, encontrei, na década de 1970, poucos estudos antropométricos em escolares. O título mais próximo a área talvez seja *O papel do médico nutrólogo na medicina esportiva*, dissertação de Mestrado defendida em 1976 por Alexandre Murher. Vale ressaltar que esses dois últimos temas (sobre medicina esportiva e antropometria em escolares), nessa época, também povoavam o universo acadêmico da educação física, ou melhor, de um impreciso domínio do conhecimento humano denominado Ciências do Esporte. Sobre este assunto, consultar Paiva (1994).

Selecionei, então, um *corpus* de *theses* para análise que ia da década de 1830 até a de 1920, isto é, do aparecimento até o momento em que, nos trabalhos finais para obtenção do título de doutor, os médicos se calam sobre a temática “educação física” e temas afins acima citados. A idéia inicial era trabalhar com esse conjunto. Entretanto, uma primeira leitura impôs um novo recorte temporal já que as *theses* escritas no século XX sinalizaram uma dispersão de abordagens e uma complexificação do debate que exigiria, por si só, um estudo específico. Além disso, por um lado, os estudos em história da medicina apontavam que “...o início do século XX revela a gênese de um lento e profundo processo de transformação do conhecimento médico e de seu mercado de trabalho” (Pereira Neto, 2001, p. 29), o que, sem dúvida, redimensiona o modo como projetam sua atuação social como intelectuais e suas formas de intervenção; por outro, não me pareceu uma questão a ser menosprezada o fato de as *theses* não acompanharem o fervor com o qual os médicos se inseriam na discussão educacional em outros fóruns acadêmicos. O tema educação física é um exemplo marcante. Ele não mais está presente nos escritos de conclusão de curso, entretanto, para citar dois exemplos, foi temática corrente nos Congressos Brasileiros de Higiene ocorridos na década de 1920 e recorrente em trabalhos publicados em periódicos médicos.<sup>8</sup>

Ainda sem muitas certezas, mas já tomada pela necessidade de transitar com cautela no ambiente médico, atenta às suas reordenações, avaliei que seria profícuo e prudente voltar a investigação – esse acabou sendo o critério para o recorte temporal final – para o período em que foi possível antever uma unidade na diversidade: no século XIX os médicos pensaram a “educação *physica*” de diferentes formas (diversidade), entretanto reconheciam (unidade) que esta era-lhes uma questão obrigatória (Bourdieu, 1987) sobre a qual debateram em *todas* as suas instâncias de consagração – relatórios da AIM, artigos em periódicos, *theses* de fim de curso, conferências populares, publicação de livros, etc.

---

<sup>8</sup> Esse momento marcava o auge da discussão eugênica e a educação física era representada como uma das saídas para a regeneração da raça. Sobre o assunto, consultar Shwarcz (1993), Soares (1994) e Góis Júnior (2000b).

Organizei o estudo das *theses* selecionadas, referentes aos oitocentos, em séries divididas em dois blocos.

Duas séries integram o bloco especificamente ligado ao debate da educação física e que se constitui o foco central deste estudo. A série que chamei de *Educação física* é composta pelos escritos que tinham tal designação na enunciação do ponto sorteado. A elas acrescentei duas *theses*, uma – a única no século XIX – que faz menção explícita à ginástica, e outra que versa sobre um curioso assunto intitulada *Da Kinésitherapia*. A outra série foi denominada *Higiene escolar*, e nela se encontram as *theses* nas quais a discussão sobre educação física aparece no interior dos trabalhos. Falarei dessas séries com detalhes mais à frente.

O segundo bloco foi composto por *theses* que versam sobre assuntos variados. Numa série denominada *Higienes*,<sup>9</sup> agrupei aquelas selecionadas aleatoriamente (alguns títulos se repetem muitas vezes) elaboradas sobre pontos propostos pela cadeira de *Higiene* que abordam temas como infância, aleitamento, alimentação,

---

<sup>9</sup> Um total de 18 títulos compôs essa série, a saber: BRETAS, Agostinho Joze Ferreira. *A utilidade do aleitamento materno e os inconvenientes que resultarão do desprezo deste dever*. Rio de Janeiro: Typographia e Livraria J. Cremiere. 1838; ROSÁRIO, Alexandre de. *A influencia dos alimentos e das bebidas sobre o moral do homem*. Rio de Janeiro: Typoggraphia de Laemmert, 1839; LEITÃO, Antonio Gonsalves d'Araujo. *Hygiene da infancia*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário de N. L. Vianna. 1840; PANO, José Cupertino de Oliveira S. *As idades em geral e a velhice do homem em particular*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1841; OITICICA, Manoel Rodrigues Leite e. *O regimen alimentar do homem em estado de saude*. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial de Francisco de Paula Brito. 1844; DIAS, João Duarte. *Hygiene relativa as diversas condições sociaes*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1844; PEREIRA, Thomaz Rodrigues. *Algumas considerações sobre hygiene militar em campanha*. Rio de Janeiro: Typographia Americana de I. P. da Costa. 1844; JARDIM, David Gomes. *A hygiene dos escravos*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1847; CARRÃO, José Marianno de Amorim. *Algumas considerações sobre o homem nas suas diferentes idades*. Rio de Janeiro: Typographia do Archivo Medico Brasileiro. 1848; TORRES, Antonio Gonsalves de Lima. *O physico e o moral da mulher nas diferentes phases de sua vida*. Rio de Janeiro: Typographia Brasiliense de F. M. Ferreira. 1848; SÁ, José Marques de. (...) *Hygiene da pelle no Rio de Janeiro: vestuario e banhos*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1850; PAIVA, Eugenio Carlos de. *Estudo dos banhos* (...). Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1851; VIEIRA, José Luiz. (...) *Agua do mar, usos physiologicos e therapeuticos*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário de A. & L. Navarro. 1852; PONTES, José Marciano da Silva. *Hygiene da primeira infancia*. Rio de Janeiro: Typographia de Quirino & irmão. 1863; GREENHALGH, Arthur. *O que se deve entender no estado actual da sciencia por temperamentos* (...). Rio de Janeiro: Typographia Academica. 1876; CASTILHO, Ildefonso. *Hygiene da primeira infancia*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1882; SOBRINHO, José de Freitas Saldanha. *O vegetarianismo: estudo critico*. Rio de Janeiro: Companhia Industrial de Papelaria. 1895; D'ALMEIDA JUNIOR, Feliciano José. *Hygiene da menopausa*. Rio de Janeiro: Typographia Montenegro. 1898.

vestuário, degeneração e desenvolvimento (físico e orgânico) do homem, temas esses que, se acompanharmos Spencer (1886),<sup>10</sup> poderiam se aproximar do debate da *educação physica*. Além disso, selecionei alguns trabalhos que mais distantemente poderiam acenar com alguma contribuição – o que não ocorreu de maneira evidente na forma em que o trabalho foi se articulando – tratando da higiene militar, dos escravos, da mulher. Em outra, chamada *Generalidades*, aloquei trabalhos induzidamente escolhidos cujos pontos/temas pertenciam a outras cadeiras<sup>11</sup> mas poderiam tenuamente interessar. Abordavam o amor à Pátria, considerações sobre a ciência e a medicina e os banhos de mar.<sup>12</sup>

No estudo das *theses* do primeiro bloco, intensivamente analisado, caminharam, paralelamente, o esquadrinhamento de sua estrutura e a elaboração de uma tipologia na qual busquei categorizar questões evocadas pelos médicos quando discutiam *educação physica* e higiene escolar. O segundo bloco, foi lido extensivamente. O objetivo de trabalhar com esse segundo bloco foi balizar, sumariamente, como convergia e dispersava a problemática da educação física, além de procurar também vislumbrar como os médicos se moviam na condução de “questões sociais”, representando-se e sendo representados como agentes capazes e incumbidos de propor soluções para problemas dessa ordem.<sup>13</sup>

A série *Educação physica* foi composta pelos seguintes títulos:

---

<sup>10</sup> Como sabido, ao discutir a *educação physica*, esse autor remete-nos às questões da alimentação, dos modos de vestir, de como se exercitar na escola e fora dela, bem como sobre os perigos da degeneração, aqui entendida como um definimento de crianças que freqüentavam a escola, acarretado pela sobrecarga de atividade intelectual e/ou física.

<sup>11</sup> Os títulos escolhidos são: JAIME, Manoel Ignacio de Figueiredo. *As paixões e affectos d'alma, e em particular sobre o amor, amizade e gratidão e amor da Patria*. Rio de Janeiro: Typographia de S. F. Surigué. 1836; NASCIMENTO, Sebastião Vieira do. *Breves considerações sobre os abusos da sciencia em geral e em particular sobre os da medicina*. Rio de Janeiro: Typografia de João Jose Moreira. 1848; OLIVEIRA, . *Degeneração psychica*, 1891; SILVA, Manoel d'Azevedo. *Banhos de mar nas costas do Brasil*. Rio de Janeiro: s.e. 1894 – Cadeira de Clinica Médica.

<sup>12</sup> Existem muitas *theses* que versam sobre banho de mar e hidroterapia. Esses temas foram abordados por diferentes cadeiras, já que suas variantes, como pontos para dissertação, aparecem propostas por elas, dentre as quais a cadeira de *Hygiene*, a cadeira de *Materia Medica e Therapeutica* e a cadeira de *Clinica Médica*.

<sup>13</sup> Essa discussão, nesta tese, foi tangenciada com a discussão da *illusio* médica no capítulo anterior.

**Quadro 1 – Série *Theses Educação Physica***

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Páginas<sup>14</sup></b>
1845	Algumas considerações sobre a <i>educaçam physica</i>	Manoel Pereira da Silva Ubatuba	29
1846	Generalidades a cerca da educação <i>physica</i> dos meninos	Joaquim Pedro de Mello	43
1852	<i>Influencia</i> da educação <i>physica</i> do homem	Antonio Francisco Gomes	13
1853	<i>Influencia</i> da educação <i>physica</i> do homem	Antonio Nunes de Gouvêa Portugal	22
1863	A utilidade dos exercícios <i>gymnasticos</i> nos <i>paizes tropicaes</i> <sup>15</sup>	Wilhelm Naegeli	16
1874	Da educação <i>physica</i> , <i>intellectual</i> e moral da mocidade do Rio de Janeiro e de sua <i>influencia</i> sobre a <i>saude</i>	Amaro Ferreira das Neves Armonde	67
1875	Educação <i>physica</i> , moral e <i>intellectual</i> da mocidade do Rio de Janeiro e de sua <i>influencia</i> sobre a <i>saude</i>	João da Matta Machado	87
1892	Educação <i>physica</i>	Severino de Sá Brito	65
1892	Da <i>kinésitheraphia</i>	Rogério Corrêa Miranda	72

Não foi possível produzir de imediato uma aproximação entre esses textos. Se, por um lado, uns pareciam cópia dos outros, ou cópias de uma mesma “matriz” que não fosse, necessariamente, a primeira *these*; por outro, esses trabalhos eram muito diferentes: variavam no tamanho, na complexidade/densidade com a qual tratavam o tema, na forma de abordá-lo, ora ressaltando uns, ora outros aspectos considerados importantes; variavam também nos pontos de vista

<sup>14</sup> Tanto neste como no próximo quadro, foram consideradas somente aquelas destinadas ao desenvolvimento do ponto analisado.

<sup>15</sup> Tese de revalidação de diploma.

políticos assumidos; uns a favor da Monarquia, outros da República; uns defendendo uma educação liberalizante, outras uma educação rígida e moralista. Isso sem falar que, diluídos ao longo de cinquenta anos, ficavam em aberto as correlações que se estabeleciam com as mudanças político-econômicas, com o amadurecimento da formação e da atuação dos médicos na sociedade, com o desenvolvimento próprio da produção do conhecimento. Antes de avançar nessas reflexões, restava conhecer a segunda série desse bloco.

Na série *Hygiene escolar*, foram agrupados os seguintes títulos:

**Quadro 2 – Série *Theses Hygiene escola***

Ano	Título	Autor	Páginas
1854	Esboço de uma <i>hygiene</i> dos <i>collegios applicavel</i> aos nossos...	Balbino Candido Cunha	28
1855	Esboço de uma <i>hygiene</i> dos <i>collegios applicavel</i> aos nossos...	José Bonifacio Caldeira Andrada Jr.	42
1855	Esboço de uma <i>hygiene</i> dos <i>collegios applicavel</i> aos nossos...	Joaquim José de Oliveira Mafra	10
1857	Esboço de uma <i>hygiene</i> dos <i>collegios applicavel</i> aos nossos...	Candido Teixeira de Azeredo Coutinho	35 <sup>16</sup>
1857	Esboço de uma <i>hygiene</i> dos <i>collegios applicavel</i> aos nossos...	Joaquim Francisco de Paula e Souza	3 <sup>17</sup>
1857	Esboço de uma <i>hygiene</i> dos <i>collegios applicavel</i> aos nossos...	José de Souza Pereira da Cruz Jr.	2 <sup>18</sup>
1858	<i>A hygiene dos collegios</i>	Antenor Augusto Ribeiro Guimarães	66
1888	<i>Hygiene escolar – suas applicações á cidade do Rio de Janeiro</i> <sup>19</sup>	Carlos Rodrigues de Vasconcelos	133

<sup>16</sup> A compilação dessa *these* e da de Joaquim Francisco de Paula e Souza foi-me gentilmente cedida pelo Prof. Dr. Vitor Marinho de Oliveira.

<sup>17</sup> Nessa *these* o ponto é desenvolvido sob a forma de proposições, isto é dezessete afirmações sobre o tema.

<sup>18</sup> *These* apresentada em dezessete proposições.

<sup>19</sup> *These* de concurso para a cadeira de *Hygiene*.



Excetuando a volumosa *these* do Dr. Vasconcelos, destoante do resto do conjunto pelo fato de ser uma tese de concurso e apresentada cerca de trinta anos depois das outras, os escritos que compõem essa série apresentaram alguma homogeneidade. Permanecem variações no tamanho, na profundidade com a qual tratavam o tema, na diversidade das concepções políticas, entretanto, ainda que escritas sob a forma de dissertação ou de proposições, logo se expressou uma semelhança nas abordagens, expondo posições ligadas ao *circumfusa* (localizar e construir escolas), ao *applicata* (cobrir, proteger, modelar e limpar o corpo), à *ingesta* (nutrir e hidratar – o organismo), à *gesta* (exercitar e robustecer o corpo), à *excreta* (eliminar resíduos corporais) e ao *percepta* (moldar os sentidos), matérias com as quais, segundo Becquerel (1851), se ocupava a Higiene.

Num primeiro momento do estudo, as *theses* desse bloco tiveram sua estrutura esquadrihada na forma de sumários. Ainda que não houvesse uma semelhança de primeira monta interna aos trabalhos da série *Educação physica* e comparada entre as duas séries, observei que várias posições se repetiam, e mesmo alguns assuntos. Entendendo que os sumários facilitavam a localização de conteúdos, mas se mostrava insuficiente para captar homologias discursivas, procedi à nova leitura, dessa vez privilegiando a elaboração de um tipologia na qual busquei categorizar questões evocadas pelos médicos quando *discutiam educação physica* e higiene escolar. Abordarei, a seguir, a homologia e heterologia da produção de sentidos no conhecimento médico no que diz respeito à temática da “educação física”.

## 4.2 ANATOMIA TEMÁTICA: O PLURAL NOS CONVÉM

O propósito deste tópico é mostrar a pluralidade de temas pautados e tangenciados pelos médicos quando dissertavam sobre *educação physica*. Num enfoque internalista, ao longo da segunda metade do século XIX, três pontos interligados da formação médica parecem contribuir com as reordenações de sentido: um diz respeito aos desdobramentos do enfoque dado à disciplina de

*Hygiene*; outro evidencia a produção de diferentes especificidades no próprio campo médico; e um terceiro enceta o tensionamento entre questões sociais e biológicas que produziram terreno fecundo para a introdução das teorias eugênicas no Brasil.

O enfoque privilegiado nesta parte da pesquisa permitiu explorar amiúde o primeiro desses pontos, sendo os outros dois tratados incidentalmente. A análise das *theses* fez contrastar reordenações de sentido que a nomenclatura *educação physica* abarcou. É preciso chamar a atenção para o fato de que os sentidos declarados não somem totalmente no corpo das *theses* escritas no século XIX. Ora a ênfase é maior numa perspectiva, ora em outra; ora se trata de um mesmo assunto abordado de uma mesma maneira ao longo dos anos, ora é possível marcar inflexões. Sendo assim, pareceu pouco frutífero privilegiar uma análise que, por exemplo, enfatizasse que em meados do século XIX – mais que em seu final -- os médicos entenderam como uma questão pertinente à *educação physica* temas como a sexualidade e os casamentos. A opção expositiva e analítica deste estudo procura mostrar como, ao longo do período, os médicos se pronunciaram a respeito dos temas constantes que compunham a ampla pauta da *educação physica* e, apenas a título organizativo, vale a pena fazer um esforço para apresentar cronologicamente as *theses* e o enfoque que privilegiam.

São quatro as *theses* explicitamente sobre *educação physica* escritas em meados do século XIX (entre 1845 e 1853). Variações de um mesmo ponto, propõem-se a dissertar sobre considerações gerais acerca da *educação physica* e sua influência no homem. Nesses trabalhos, os doutorandos privilegiaram cuidados com o recém-nascido e aquilo que chamam de primeira infância e cuidados com os pais (critérios para um casamento higiênico, procedimentos recomendáveis durante a gravidez), dedicando poucas linhas à discussão da *educação physica* na fase em que a educação deveria ser assumida por outra instituição que não a família: a escola. Essa discussão já estava presente nesses trabalhos, vinculada à discussão de aspectos morais e intelectuais, mas não era a principal. Nela, a indicação da ginástica como uma das atividades relevantes na formação física e

moral dos meninos também já estava incipientemente colocada. A maneira como os médicos representaram as condutas de pais e filhos pequenos será detalhada nos tópicos 4.2.1. e 4.2.2.

Nas outras *theses* de meados do século XIX, tal como o ponto foi proposto para os escritos de 1854, 1855, 1857 e 1858, o que se queria estabelecer era um esboço de uma higiene escolar, levando-se em consideração as *regras principais tendentes à conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças físicas e intelectuais, segundo as quais se devem regular os nossos colégios*.<sup>20</sup> Assim determinado, os doutorandos buscaram identificar “...numerosos vícios [...] relativos á nossa educação actual” (Mafra, 1855, p. 5) e prescrever os meios, ou melhor, as regras higiênicas que deveriam ser seguidas para a superação de tais inconvenientes. As prescrições para uma *educação physica* e para a ginástica e demais exercitações recomendadas são debatidas ao se falar da *gesta*. Mas o trato com as crianças em idade não escolar e recomendações para os pais também estão discretamente presentes nesses textos.

Um ponto destacável desse conjunto de *theses* que visa a estabelecer regras para a higiene escolar é que ele dá movimento aos laços com o absolutismo ilustrado firmado entre a instituição médica e o Governo Imperial, tido como *verdadeiro pai da mocidade empenhado em melhorar a educação nacional*.<sup>21</sup> Se acompanhamos a avaliação de Machado et al. (1978) sobre a forte influência que os médicos exerceram na elaboração da legislação, um exemplo de um tipo de intervenção da corporação médica pode aqui ser sublinhado.

Os doutorandos desse período, cientes da movimentação no âmbito legislativo que pretendia *reformatar entre nós* (Cruz Junior, 1857, proposição XVII) a *educação physica*, moral e intelectual, produziram conhecimento visando

---

<sup>20</sup> Esse é o subtítulo do ponto *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos*, sobre o qual versaram os trabalhos sustentados nos anos supracitados.

<sup>21</sup> Para efeito deste texto, sempre que me apropriar de termos utilizados pelos médicos, utilizarei itálico. Quando couber, farei referência aos autores no corpo do texto ou em notas de rodapé. Sobre as expressões acima, conferir Cunha (1854, p. 27).

respaldar decisões legais. Por isso, mergulhados numa modéstia duvidosa que não encobria a convicção de que cabia "...a hygiene chamar para si toda a autoridade que lhe compete por direito divino, e revestir-se com o caracter de lei" (Andrada Junior, 1855, p. 7), os doutorandos não pouparam apelos desejando, no âmbito da higiene escolar,

...unicamente mostrar a importancia que ligamos a esta materia, e provocar com as nossas fracas observações pennas habeis que possam discutil-a com proveito da educação, que hoje felizmente vai attrahindo a atenção de nossos legisladores (Mafra, 1855, p. 3).

Nas *theses* da década de 70 (ambas sustentadas no ano de 1874),<sup>22</sup> o ponto em questão envolvia a discussão da educação nas suas três dimensões e sua influência sobre a saúde da mocidade do Rio de Janeiro.<sup>23</sup> A tônica desses textos recai sobre a educação escolar e abrange principalmente a organização de tempos e espaços escolares, incorporação de saberes e materialidade das práticas. As duas *theses* são aprovadas com louvor, a do Dr. Machado, segundo consta na folha de rosto de seu trabalho, na presença do Imperador. Ambos os autores aspiravam "...o ambiente puro e vivificador da republica" (Armonde, 1874, p. II). Abordando o mesmo ponto, estruturam-se de forma diversa. As *matérias de hygiene – circumfusa, applicata, ingesta, gesta, excreta e percepta* – deixam marca visível nos textos. Neles, pensar *educação physica* é também pensar num modelo escolar, embora cuidados gerais com a criança em idade não escolar não sejam esquecidos. As *theses* dos doutores Armonde e Machado se aproximam mais das *theses* da década de 50 da série de *Higiene Escolar* e da de 1888, apresentada pelo Dr. Vasconcellos em concurso público para a FMRJ, do que das anteriores da série *Educação Física*.

Até esse momento, um detalhe concede originalidade aos médicos brasileiros: os compêndios que lhe servem de base ainda não estavam a pensar uma hygiene

---

<sup>22</sup> Tanto a *these* do Dr. Armonde como a do Dr. Machado são sustentadas em dezembro de 1874. A primeira no dia 14 e a segunda no dia 15. A data da publicação da do Dr. Machado, entretanto, refere-se a 1875.

<sup>23</sup> O ponto é da *educação physica, moral e intellectual da mocidade do Rio de Janeiro e sua influencia sobre a saude*.

escolar especificamente. As *matérias de higiene* prestam-se, num primeiro momento, a pensar qualquer espaço: higiene das ruas, das habitações, dos navios, dos quartéis, dos hospitais, da igreja, da escola. As *theses* de higiene aplicada aos colégios, redigidas na década de 1850, tatearam aproximações, entretanto, é destacável o esforço das *theses* de 1874, principalmente a do Dr. Machado, de enquadrar essa discussão em termos específicos para uma *educação escolarizada*.

O sentido da *educação physica* é também redesenhado. Os compêndios consideram higiênica a exercitação física nas escolas e fora delas? Sim, mas, na matéria *gesta*, discutiam-se definições de exercícios e movimentos, seus efeitos e exigência de esforço; descreviam-se exercícios propriamente ditos e exercícios especiais (Becquerel, 1851). Lévy (1862) somava a esse tipo de exposição a discussão do emprego higiênico dos movimentos levando em consideração precauções gerais, condições individuais (temperamento e constituição, idade e sexo), a periodicidade e a necessidade de descanso. Fleury (1872) situava esse debate na sua 42<sup>a</sup> lição que versava sobre higiene da inervação e da sensibilidade (volúpias e dores), higiene naval e militar, qualidades da força humana. Nesses contextos, esses higienistas usavam as denominações exercitação, ginástica, higiene da motricidade, mas não *educação physica*. Os médicos brasileiros operaram uma aproximação própria entre *educação physica* e higiene escolar, discussão que desenvolverei no tópico 4.3.

As *theses* da década de 1890 registram uma inflexão. Nelas, falar tanto de *Educação Physica* (ponto proposto pela cadeira de *Hygiene e mesologia*) como de *Kinesitherapia* (ponto proposto pela cadeira de *Materia medica e therapeutica*) é falar de ginástica – não necessariamente escolar. E a ginástica também aparece ressignificada: nela só fazem sentido exercícios sistematizados e metodizados, não mais qualquer tipo de exercitação corporal, tais como a dança, os saltos, a equitação e tantos outros evocados nas *theses* precedentes. A discussão do movimentar-se migra e concentra-se nos sistemas ginásticos, sendo a ginástica racional de Ling a disseminada pela produção do conhecimento

médico vertente da FMRJ. A ginástica fora (re)apropriada pela medicina “...facultando-lhe mais um campo de exploração vantajosa” (Miranda, 1892, p. 43). A característica comum incorporada por essas *theses*, tão diferentes entre si e, também, se comparadas às outras, é a representação do organismo como máquina e espelha como a fisiologia passa a estudar o movimento humano.

Duas observações merecem ser registradas: a primeira é que, mesmo priorizando falar sobre a ginástica sistematizada, essa prática está também incorporada à escola. O Dr. Brito faz várias referências ao relatório de F. Lagrange, referente à sua visita, a mando do Governo francês, a outras nações européias para conhecimento de seu sistema de educação escolar. A segunda diz respeito à sintonia existente entre essa abordagem que estabelece uma relação direta entre a educação física e a prática da ginástica e a movimentação científica do campo médico no final do século XIX, já discutida no tópico 3.3.3. Essas *theses* expressam reordenações acadêmicas incorporando novas representações e práticas concernentes ao novo estatuto científico da Hygiene e do corpo.<sup>24</sup> Essa perspectiva é que tornava legítima apenas determinadas práticas corporais cujos efeitos sobre a máquina humana pudessem ser mais bem controlados. Nesse sentido, é que “...o emprego de cada exercicio [podia] visar um fim determinado, [apesar de] nem por isso depois de posto em pratica [deixar] de apresentar vantagens multiplas” (Brito, 1892, p. V).

Feita essa breve descrição cronológica, vale dizer que a análise das *theses* fez contrastar reordenações de sentido que a denominação *educação physica* abarcou. São três os principais sentidos que representam, são representados e praticados quando em debate a *educação physica* no século XIX, a saber, indicações referentes à conduta anterior dos pais, aos cuidados corporais no nascimento e na infância e ao trato das crianças em idade escolar. São suas particularidades que passamos a explorar.

---

<sup>24</sup> Especificamente sobre as contribuições da Fisiologia Aplicada ao adestramento do corpo, ver o cap. 3 de Soares (1998a).

#### 4.2.1 *Conducta anterior dos paes*

Postulou o Dr. Portugal (1853, p. 4): “A sciencia da megalanthropogenesia<sup>25</sup> para que tenha algum fundo de verdade necessita de ser baseada [na] educação *physica*”. A *educação physica* incorporou, em boa parte do século XIX, aquilo que Gomes (1852, p. 2) denominou de “*conducta anterior dos paes*”. Sob essa denominação, os médicos discutiram infidelidade, hereditariedade, cruzamento das raças, mercado matrimonial, critérios a serem observados para a contração de casamentos saudáveis, cuidados com a gravidez que perpassavam restrições à moda e ao uso de espartilhos, a observância aos lugares freqüentados e a qualidade do ar neles respirado, a prática do canto e dança pelas moças, principalmente quando grávidas, a importância dos passeios ao ar livre e da exercitação física, a alimentação e consumo de bebidas, as contra-indicações às intimidades conjugais e às sangrias, a inoportunidade dos *sustos* e de sucumbir-se às *paixões d’alma*. Isso porque acreditavam eles ser

...uma verdade irrecusavel, que a boa constituição do corpo d’um menino, a força e o vigor de seu temperamento dependem muito do conveniente regimen de vida que seos pais tem observado antes de sua concepção, e especialmente da *conducta*, que a mãe guardou durante o tempo da prenhez; por que as más disposições das mãis, e dos pais são causas immediatas da fraqueza, e do viciado temperamento dos filhos (Mello, 1846, p. 2).

Os preceitos higiênicos eram de infalibilidade resoluta:

...se os pais forem sadios, e bem conformados em todas as suas partes, se tiverem uma constituição forte, e robusta, se se nutrirem sobriamente d’alimentos, que por sua qualidade não possam ser nocivos á economia, se se não extenuarem por trabalhos forçados, e fatigantes, ou pelo contrario se se não entregarem á uma vida sedentaria, e occiosa, se comprehenderem verdadeiramente os deveres conjugaes, cumprindo-os apenas, quando forem incitados pela necessidade da natureza, se guardarem as convenientes proporções de idade em seus casamentos, não sendo nem mui velhos, nem excessivamente moços, se gozarem d’um ar puro, se existir entre elles a tão essencial uniformidade de indole, e pensamento que tão vitalmente concorre para alegria do espirito, e paz das familias, e se em fim, não tiverem minado o vigor de suas forças por desordenados prazeres, os meninos gerados debaixo de tão saudaveis condições terão certamente direito á uma constituição, que os habilite a atravessarem menos perigosamente as tormentosas vissicitudes, pelas quaes tem necessariamente de passar desde os primeiros momentos de sua vida, até que seu

---

<sup>25</sup> Segundo nota do próprio autor, arte de fazer procriar meninos de espírito.

corpo esteja em circunstancias de, com maior probabilidade de victoria, lutar contra os agentes, que constantemente conspirão contra elles (Mello, 1846, p. 2-3).

As primeiras *theses* sobre *educação physica* escritas em meados do século XIX, apesar da sustentação pública perante uma banca acadêmica de examinadores, não eram textos escritos cuja finalidade maior fosse incrementar o debate interno da medicina. Em vez disso, dirigiam-se “...para aquellas pessoas [...] que precisam educar melhor seus filhos” (Ubatuba, 1845, p. VII). Aos pais e futuros pais e, também, à professores destinavam “salutares conselhos” (Melo, 1846, p. 3).

Naquilo que se dirigia aos pais, defendia-se, por exemplo, que os médicos deviam ser previamente consultados prevenindo-se “...a tempo os casamentos que não estão sancionados por um bemestar das partes contrahentes” (Portugal, 1853, p. 6). A possibilidade de propagação de moléstias hereditárias, entre as quais se colocavam a tísica pulmonar, a sífilis, o escorbuto e o raquitismo, era motivo bastante forte para que o médico se projetasse como autoridade competente para intervir desaconselhando uniões. Além disso, a falta de órgãos geradores e/ou a detecção de um estado de perturbação ou perversão nas suas funções também eram motivos para um aconselhamento negativo.

O Dr. Guimarães, entrecortando seu ponto sobre higiene dos colégios com temas clássicos (discussão dos temperamentos, da hereditariedade, da raça) referentes à discussão do *sujeito da higiene* (Becquerel, 1851), isto é, o homem em seu estado de saúde, dedicou uma sessão de sua *these* aos casamentos.<sup>26</sup> Ele lamentava “...o pouco cuidado que se presta á melhoração da raça humana” (Guimarães, 1858, p. 16), atribuindo o aumento da multidão de raquíticos, escrofulosos, tuberculosos e malucos que povoavam os hospitais aos vícios da educação e à maneira inadequada segundo a qual se *contraíam* os casamentos. A maneira inadequada referia-se à inobservância dos preceitos higiênicos,

---

<sup>26</sup> Dedicou, também, o segundo capítulo do seu trabalho à infância, nele discutindo, dentre outras, questões afetas ao aleitamento e a outros tratamentos com recém-nascidos e crianças.



valendo-se as famílias do critério do dote para negociar uniões. Isso implicava que,

D'ahi a algum tempo os pezares, o arrependimento, o ciúme, o nascimento de filhos mal constituídos e muitas outras cousas [produzam] uma infinidade de desordens.  
[...]  
Perverte-se [assim] o verdadeiro fim dos casamentos, a procreação, e já não se podem ser mais estaveis os laços de uma união, como quando estreitados por filhos ageis, fortes e inteligentes (Guimarães, 1858, p. 16).

Os médicos insistiram para que as opções matrimoniais fossem apartadas dos negócios e desconsideradas como uma forma de arrumar as finanças e adquirir dinheiro. Repudiando essas idéias e lamentando que elas fossem ensinadas aos filhos pelos próprios pais, o Dr. Armonde (1874, p. 57), delas caçoando, perguntava: “Que importa que na alma nasça o vacuo, si a burra se torna repleta? Que importa o adulterio? Não se é rico?...”. E, mais à frente, enfatizava

Uma vez effectuado o casamento, podem, nestes casos, os esposos participar da salutar influencia do matrimonio sobre a vida? As decepções, os desgostos constantes só podem mortificar, já os conjugues, já os productos da sua procreação (Armonde, 1874, p. 58).

A riqueza material, nesse sentido, nada dizia à medicina. Não era um critério higiênico. Os critérios higiênicos, sim, deveriam nortear escolhas quando o assunto era acasalamento. Os critérios higienicamente válidos diziam respeito ao estabelecimento da idade oportuna, ao cruzamento das raças e à transmissão hereditária de boas qualidades, tais como, constituição física e temperamentos.

Os médicos estabeleciam uma idade ideal para que os cônjugues se unissem já que

...raramente são fortes os filhos de pais de menos de 22 annos e de mais de 45, e de mãis de menos de 18 ou de mais de 40. A differença do nascimento do marido não deve exceder de 7 á 8 annos ao da mulher, pois que esta ficando esteril aos quarenta, os amores d'aquelle serão infecundos se lhe fôr fiel (Guimarães, 1858, p. 17).

Não se aconselhava o casamento em idade púbere, porque, sendo uma das suas principais funções a procriação, os órgãos do sistema reprodutor ainda não

teriam atingido o desenvolvimento necessário para a geração de filhos. Pelo mesmo motivo, não era aconselhado que fossem *contraídos* na velhice já que “...os órgãos em geral estão enfraquecidos e as funções destes se achão em grande parte perturbadas, ou completamente abolidas” (Portugal, 1853, p. 7).

A questão do celibato era recorrente. O Dr. Armonde (1874, p. 58-59) era categórico: “Pelo lado médico, o celibato é prejudicial. [...] [A natureza] determinou que todas as funções do organismo fossem regularmente exercidas; [...] nenhum órgão nos deu ella sem lhe destinar uma fim”. Uma *resistência heróica* ou uma anomalia orgânica podia levar “...á perigosa pratica da masturbação” (Armonde, 1874, p. 59), que era considerada *funesta*, passível de *embotecer a sensibilidade* e favorecer o egoísmo. Acreditava-se que, com os sentimentos por ela endurecidos, por sua vez, poder-se-ia desembocar, muitas vezes, no aparecimento de práticas *cruéis*, como a pedofilia e a pederastia.

O celibato era o reverso do comportamento libertino que, além da prostituição, adentra discussões de pedofilia e pederastia. Todos esses comportamentos, julgavam os médicos, predispunham à loucura. Considerava-se que “O onanismo e a prostituição concorrem para uma má educação *physica*, pois que impedem a conservação e propagação das boas qualidades hereditarias, e mesmo destroem-nas” (Portugal, 1853, p. 9). Por isso, vários médicos viam no casamento uma saída higiênica para a consolidação da vida e a prolongação de sua duração média.

O cruzamento das raças e a observação de transmissão de boas qualidades hereditárias eram elementos higiênicos a serem considerados para que não se antepusessem problemas à *educação physica* da prole, “Uma vez [que] pervertida [a *educação physica*], perverterá a moral [...]” (Portugal, 1853, p. 3). Tanto o cruzamento inter-racial – ora defendido, ora atacado – como a atenção às possibilidades hereditárias preparariam de antemão o organismo para a concepção de um *bom fruto*, contribuindo, assim, para a perpetuação e o aperfeiçoamento da espécie (Portugal, 1853).

Os médicos recomendavam aos maridos “...não [abusarem] dos deveres conjugaes; se [nutrirem] de sobrios alimentos; e se [fortalecerem] por um bem regulado exercicio” (Gomes, 1852, p. 2). Uma vez pais, deveriam pautar sua conduta com amor e austeridade numa justa medida já que “Uma vigilância excessiva e imprudente do pai diminue no filho a consciência dos proprios actos, e extingue-lhe a liberdade individual. Esta, na mocidade [precisava] ser regulada por conselhos; mas extinguil-a, [era] crime” (Armonde, 1874, p. 65-66).

No que diz respeito à prática de exercícios, aos rapazes que não haviam ainda se casado era indicado a prática regular para “...amainar a intensidade dos acontecimentos [sexuais] futuros, usando da luxuria cauta e prudente, com fiel observancia [dos preceitos higiênicos]” (Miranda, 1892, p. 16). Considerando a maturidade um período de *declínio fisiológico*, aos homens de meia-idade eram indicados exercícios moderados que

...exerçam um effeito temperante, retardando a velocidade da queda physica.

Ao deixar o leito diariamente, antes de outro que fazer, convém que os adultos se entreguem á influencia da gymnastica de quarto, para logo em seguida submetterem-se ao choque das duchas e posteriormente buscarem no ról dos reactivos do corpo um exercicio compativel.

As caçadas, a natação, a equitação, o jogo do florete e de espada, os banhos electricos, as distrações campestres e mesmo a dança recreativa poderão attenuar o desequilibrio, fazendo voltar o somno, a tranquillidade de espirito, a disposição p'ra os alimentos; e as mulhers e os homens não lamentarão tão profundamente a perda da sua mocidade, desde que observem fielmente taes prescrições hygienicas (Miranda, 1892, p. 20).

As (futuras) esposas recebiam mais críticas e recomendações por parte dos médicos. A puberdade era considerada uma fase perigosa dado o *profundo abalo nervoso* que a menarca *imprimia ao funcionalismo dessa máquina vaidosa* que eram as moças. Convinha

...a todo transe moderar os excessos, ter em mão a hygiene concernente aos sexos, furtar-se aos convites da concupiscencia, ausentar-se das solidões, [já no final do século era aconselhado às moças] estudar rudimentos de sciencias naturaes, tomar parte activa na direcção do lar, remover as indisposições que por ventura hajam para o trabalho physico, não se preocupar com a idade e o casamento, favorecer o curso natural das *regras*, desprezar os devaneios dos salões, entregar-se á natação pelas

manhãs, methodisar as refeições, dormir a hora certa e acordar cedo (Miranda, 1892, p. 16).

Os médicos atribuíam à vaidade do frescor da idade a incompatibilidade com suas novas responsabilidades femininas. Entretanto, advertiam:

Si quereis que essas rosas [que lhes aformoseam o rosto] não se murchem, não vos deveis privar do que necessitaes, não vos deveis corromper a vossa saude prolongando quotidianamente as vigillias sem que vos venha algum interesse; vesti-vos, alimentae-vos regradamente e compenetræe-vos d'esta verdade que sois esposas, mães, e que sois mais a alma de vossas familias do que das sociedades (Ubatuba, 1845, p. 22).

O Dr. Guimarães (1858, p. 51) alertava: “A vaidade e a faceirice seus aliados são com effeito por demais robustos para as forças do pobre cavalheiro – Bom senso [...]. É muito recomendável, nas moças, a fragilidade...”.

E postulava que

Toda moça deve aspirar ao casamento e seus elementos de felicidade para o futuro se resumem em um marido e nos filhos.  
Para fazer uma boa aquisição ella deve ter em vista o agradar muito e de uma maneira permanente (Guimarães, 1858, p. 51).

Em linhas gerais, era a casa o espaço destinado pelos médicos às mulheres. Mas houve pena que se manifestasse buscando ressignificar direitos e deveres femininos. Considerava, destoantemente, o Dr. Machado (1875, p. 14) que

...a mulher tem a liberdade de se casar ou não, que póde por uma deliberação espontanea do livre arbitrio votar-se ao celibato [...]. Querer, portanto, determinar arbitrariamente a missão da mulher, permitindo-lhe sómente o papel de mãe de familia, é attentar contra os direitos da personalidade humana, attributo que ninguem lhe tem seriamente negado.

É o próprio Dr. Machado (1875, p. 15) quem, confusamente, explicita sua posição:

É verdade que, destinada á gestação e ao aleitamento, a mulher nem sempre poderá dedicar-se a qualquer profissão com a mesma constancia que o homem: tambem é certo que a direcção da casa e a educação dos filhos são occupações honrosas e utilissimas que muitas vezes preenchem todo o seu tempo, e que o cumprimento deste sagrado dever a nobilita aos olhos da sociedade. Porém o que desejamos é

que se lhe proporcione meios de optar livremente por esta ou por aquella missão, e que não a obrigue a ser forçosamente mãe de família si não quizer gastar sua vida inutil e ingloriamente; e que sobre tudo não se limite arbitrariamente a actividade physica, moral e intellectual da mulher.

Em que pesem as manifestações do Dr. Machado concernentes ao direito de escolha ao casamento e à maternidade, fato é que os médicos repetiram a constatação e censuraram a atitude de mulheres grávidas tentarem ocultar o estado que lhes *desarranjava a esbeltez*. Observavam que, mesmo grávidas elas não mudavam seus vaidosos hábitos; continuando a oprimir-se em

...arrochantes colletes, e entregues com excessiva imprudencia ao canto, á dansa, nessas sallas, onde [sorvem] divinaes prazeres no meio de uma atmospherá viciada, quente, e por demais elastica. Quando, porém, não podem soffrer os terriveis effectos do espartilho [...] sepultam-se no fundo de um quarto, entregues á inacção, devoradas pelo enojo, respirando ar quente, e não renovado, lançando-se destarte em completo abatimento e languidez (Gomes, 1852, p. 2).

Ao contrário, a prescrição médica era que, levando em consideração "...as idades, os temperamentos, os habitos, a fraqueza, ou força dos individuos e mesmo segundo os diversos tempos da gestação" (Mello, 1846, p. 6), tomassem banhos mornos para evitar espasmos abortivos, usassem vestimentas leves e confortáveis, praticassem exercícios moderados, destacando-se os passeios a pé, e se fartassem de alimentos nutrientes e de fácil digestão que regulassem suas evacuações, ao passo que deveriam ser banidos de sua dieta alimentar condimentos e bebidas alcóolicas. Além disso, prescreviam "...moderação e prudencia nas familiaridades conjugaes" (Gomes, 1852, p. 3).

Essas recomendações para a gravidez, e que quase sempre se estendem à vida normal, atravessam todo o período estudado. O Dr. Miranda (1892, p. 2), descrevendo os processos da vida fetal em sua *these* sobre kinesiterapia, mantinha que

Por prudencia, durante a gestação a mulher deve cercar-se de sérios cuidados nos seus movimentos, fazer abolição das vestes apertadas, supprimir o uso do collete, ausentar-se das apreensões de ordem moral e evitar rigorosamente o abuso dos prazeres genesicos.

Observados estes preceitos e seguidos de um regimen alimentar compensador, acompanhados de passeios moderados e curtos, consegue-se na maioria dos casos uma evolução correcta e um parto sem accidentes perigosos.

A importância de uma prole bem constituída era tida pelos médicos como um compromisso social – em alguns casos, divino.<sup>27</sup> Segundo eles, cabia à medicina, por meio da higiene, ensinar os pais a evitar o *amontoamento de males*, as *exagerações de toda ordem*, as *influências maléficas* que perturbassem a geração da prole e seus primeiros anos de vida.

D'aqui se deriva o inconcuso direito, de que não se póde por fórma alguma demittir a sociedade, de exigir, que os pais respeitem o futuro de sua posteridade, conduzindo-se conformemente aos preceitos dictados pelos principios sãos d'uma hygiene racional, e confirmados pela luz d'uma moral esclarecida, antemurades seguros da grandeza d'uma nação (Mello, 1846, p. 3).

A família era, pois, considerada o berço de tudo: da educação e da primeira educação que era a *educação physica*. Era no seu interior “...que as boas qualidades, que constituem o merito e a dignidade do homem, se desinvolvem com segurança, [...] que se bebem as mais solidas idéas do bello e do justo” (Machado, 1875, p. 61). Qualidades destacáveis que eram “...preparadoras para uma boa educação physica” (Portugal, 1853, p. 3) que se achava *eivada de vícios* no seio da família, vícios que só poderiam ser derrocados com a *criterosa consideração* da higiene (Miranda, 1892, p. 24).

Se cabe uma breve síntese, é possível dizer que os cuidados com o corpo e seu usufruto e a importância da estruturação da família na educação de seus filhos, marcam a representação dos médicos da *educação physica* como cuidados a serem observados na conduta estabelecida por eles para jovens e adultos.

#### 4.2.2 Cuidados no nascimento e na infância

Uma das primeiras questões abordadas pela Hygiene ao tentar definir o sujeito que sofria a intervenção das matérias sobre as quais ela – Hygiene – pretendia

---

<sup>27</sup> É comum, nas *theses* defendidas até a década de 1870, o apelo ao Criador ou à religião, principalmente quando se trata de zelar pela boa moral e pelos bons costumes. Encontrei manifestações nesse sentido em quase todas os trabalhos analisados, excetuando a dissertação de Cunha (1854), as proposições apresentadas por Cruz Junior (1857) e Paula e Souza (1857) e a *these* de revalidação de concurso de Naegeli (1863).

regular era explicitar e caracterizar as fases da vida pela idade. Várias tipologias foram propostas, na verdade sem grandes variações, e, ao que parece, os doutorandos da FMRJ pautaram-se, fundamentalmente, pela classificação proposta por Becquerel. Quando preocupados em afinar a terminologia que empregavam – e nem sempre essa é uma preocupação recorrente – com a questão do desenvolvimento humano, assim situavam:

- Época do nascimento = referia-se à primeira semana de vida, especificamente do período que ia do parto à queda do cordão umbilical.
- 1<sup>a</sup> infância = da segunda semana de vida aos 18 meses/2 anos de idade. O critério que parece distinguir a passagem é o desmame.
- 2<sup>a</sup> infância = dos 2 anos de vida aos 13 (meninas) ou 15 (meninos) anos de idade. A passagem à próxima etapa (adolescência) era caracterizada pela maturação sexual. A 2<sup>a</sup> infância era dividida em
  - 1<sup>o</sup> período = dos 2 aos 7 anos de idade, caracterizando as transições o desmame (início) e o aparecimento dos dentes permanentes (fim);
  - 2<sup>o</sup> período = dos 7 aos 13/15 anos, caracterizando as transições o aparecimento dos dentes e a maturação sexual.

Com essas indicações, vemos que os médicos pensavam o desenvolvimento apoiados duplamente no critério cronológico e no critério biológico. Não se trata aqui de discutir o mérito desses critérios, apenas de indicar que esses eram os considerados válidos. Assim, acompanhando os médicos do século XIX, neste tópico, apresento aquilo que representaram como uma *educação physica* da infância. Vários temas ligados à *educação physica* da *primeira infância* estão presentes no *primeiro período* da *2<sup>a</sup> infância* e também no segundo. Para não repeti-los de modo enfadonho, a opção foi sistematizar neste tópico considerações destinadas *aos meninos* até os sete anos. *Meninos* é o termo corrente nas *theses*; meninas são sempre tratadas à parte. Criança é recorrente – como sinônimo de *menino*. A educação impetrada em estabelecimentos específicos – as *casas de educação*, fossem colégios, no regime de internato ou

externato, ou escolas, sempre públicas e em tempo parcial – aparece como um critério sociocultural que redivide a vida biocronológica dos *meninos*. Aos que podiam, a *troca de dentes* marcava um destino certo. O *menino* permanecia *menino* porém transformado em educando (menino), aluno (menino), escolar. Escolar é o termo que parece marcar o encontro de alunos e alunas na mesma escola. Desloquei, então, as recomendações dirigidas ao *segundo período da segunda infância* para um tópico específico, no qual a educação escolarizada reordena a vida, o curso da infância. Estes serão tratados no tópico 4.2.3.

Dos cuidados destinados ao recém-nascido e à primeira infância [aleitamento], amamentar era o *mais sagrado e sublime* dever, embora negligenciado pelas mães em nome de “...falças considerações de requintada vaidade” (Ubatuba, 1845, p. 21) que incluíam o “...receio de perder a harmonia e a beleza das fôrmas, ou para evitar incommodos inherentes ao aleitamento” (Machado, 1875, p. 21). Essa negligência, com o passar dos anos, passa a ser considerada “*crime de lesa-natureza*” (Machado, 1875, p. 21). Os médicos fizeram campanha maciça para que as mães assumissem essa responsabilidade, acreditando que “Os meninos tomão muitas vezes com o leite o caracter, os costumes, e as inclinações d’aquellas que os nutrem” (Mello, 1846, p. 22). Entretanto, se a mãe fosse portadora de paixões violentas e/ou tivesse predisposição para a cólera ou para a embriaguez, deveria ser afastada da responsabilidade de amamentar. Nesses casos, os médicos não poupavam esforços em criar critérios para escolha de uma boa ama de leite. Para o Dr. Ubatuba (1845, p. 22), a ama

...alem de vigorosa saude tem de exhibir bom character, e intelligencia, não só para que as crianças não herdem as enfermidades d’ellas, como para que sejam bem tratadas; e possam prehencher os difficultosos encarregos de que se incumbem, e soffram com paciencia as suas fraquezas sem os prejudicar...

O Dr. Mello (1846, p. 23-24) se expressava de maneira mais “exigente” – e preconceituosa:

Uma ama deve ser sadia, dotada de constituição vigorosa: o seo semblante convem, que seja animado, e jovial. Bom é, que não seja gorda, nem magra, que possua dentes alvos, e um halito suave, á fim de que, abraçando-se com ella, a criança não respire um ar infecto. As mamas serão d’uma grossura mediana [...]. O seo leite



possuirá as seguintes qualidades: isto é, será branco, doce, ligeiramente assucarado, sem cheiro desagradável, e [consistente]. [...] A idade da ama é certamente tão bem um objeto, á que se cumpre attender, visto que, tanto a em demasia verde, como a avançada, não offerecem as conveniencias, que se requerem [...], em geral parece-nos, que entre nós se póde escolher dos 18 aos 35 anos [...]. O character da ama deve ser sincero, e prezenteiro, será pouco irascivel, e de costumes bem morigerados; porque a observação tem demonstrado, que os meninos são muitas vezes assaltados por convulsões, e mesmo pela morte, succando os seios d'amas em acesso de colera, e que muitos vicios ignobeis se transmitem por esta forma.

Além disso, o Dr. Mello recomendava uma anamese de costumes e que os pais se assegurassem, por meio de consulta a médicos *práticos experimentados*, de que a ama não apresentasse moléstias venéreas, escorbuto, histerias, epilepsia, enfim qualquer mal nocivo ou contagioso. Uma última ressalva: as amas pretas,

...as quaes de nem-um modo se deve confiar uma criança. Dadas á embriguez, e inçadas de vicios, logo que se lhe apresenta uma occasião, eil-as xafurcadas no lodaçal immundo, e crapulosos de sua antiga conducta [evidentemente escrava...] compromettendo o bem estar da criança, e abandonando-as ao acaso, e ao desalinho (Mello, 1846, p. 25).

O Dr. Portugal, anos depois, ratificava e sofisticava essas opiniões, chamando para a medicina não o aconselhamento da escolha, mas a própria responsabilidade da escolha da ama. Assim fundamentava:

...segundo Cazeaux, [a ama] deve ser designada [pelo] medico [...]. O medico deverá examinar a constituição, o temperamento, a estatura, o estado da pelle, o halito da bocca, o volume dos seios, as vezes que tem parido, o estado dos dentes, o como se achão os órgãos encerrados, quer na cavidade do abdomen, quer na cavidade do thorax; e mesmo podendo deverá examinar o estado das partes sexuaes tanto externa, como internas, para que uma boa escolha seja feita a respeito da ama: neste exame, como em outros, o medico deve indagar dos commemorativos [...]. O semblante da ama, será bom que exprima jovialidade, e além disso, deve merecer a sympathia da mãe da criança. Os costumes devem ser puros, cousa que não se dá em nosso paiz; pois que a mór parte das amas são de máos costumes, quer por lidarem com pretos estupidos importados d'África, quer porque muitas amas sendo tiradas d'entre elles e gemendo sob os ferros da escravidão atirão-se aos lodaçoes dos vicios para disfarçarem sua triste condição. [...] O volume dos seios, segundo Trousseau, não deve ter o valor que muita gente lhe dá (Portugal, 1853, p. 18).

Alguns médicos buscavam justificar a importância do leite num esboço de argumentação fisiológica:

Em verdade o leite é o alimento, que mais se coaduna ás forças digestivas do menino, e o mais analogo á constituição primordial do homem; porque o recém-

nascido, desmunido ainda de dentes, não póde fazer uso de qualquer substancia alimentar, que reclame o socorro da mastigação, e mesmo de seos órgãos da digestão, não tendo sido exercitados, estão impossibilitados de operarem sobre materias, que não sejam aquellas, que exijão pouco trabalho em sua assimilhação. O leite preenche incontestavelmente estas condições; por isso que é formado, e elaborado nos órgãos maternos, e d'esta arte adquire um caracter de homogeneidade, que se aproxima muito do estado da economia do menino (Mello, 1846, p. 20).

Sabendo-se, então, que o leite era o alimento do recém-nascido por excelência, colocava-se como questão debater sobre que *mamífero* dispunha do leite *mais útil* para amamentá-lo. Os médicos explicavam que

...o leite da mulher é o mais conveniente para a nutrição da criança, nenhum certamente é mais adequado, e mais analogo a sua constituição, e ás suas forças, do que o da propria mãe; porque o leite, preparado no seio materno, mais se parece com a nutrição que até então recebia quando da vida intra-uterina, e tem qualidades medicamentosas, que exercem uma influencia benefica sobre o recém-nascido,... (Mello, 1846, p. 21).

Entretanto, na impossibilidade de a mãe ou de uma ama se responsabilizarem pelo aleitamento, poder-se-ia se recorrer ao aleitamento artificial com os leites de vaca ou cabra. Refletia-se sobre os danos causados ao recém-nascido pela impossibilidade de sucção, debatia-se a imobilização de cabras para que os pequenos pudessem mamar em suas tetas. Essa solução era considerada um tanto suspeita. A alternativa proposta era, considerando a consistência do leite de vaca e a inexistência de mamadeiras, que esse fosse diluído em 1/3 de água e ministrado

Por um vaso de duas aberturas, uma para a introducção do liquido, e outra na extremidade do gargalo do vaso com a configuração do mamelão, coberta com uma pelle fina, semeada de pequenos orificios, e assaz grande para conter uma quantidade [de leite] bastante para uma vez [...]; este vaso assim reparado será ministrado á boca da criança nos primeiros tempos de 1 em 1 hora, e depois em intervallos mais longos (Mello, 1846, p. 25-26).

O desmame era a preocupação subsequente. “Até o quinto e sexto mez o leite deve ser a única alimentação das crianças” (Machado, 1875, p. 22). Uma dieta com papas e frutas deveria ser introduzida gradativamente “...por que assim mais facilmente se desmamão, e não soffrem com o uso da nova nutrição” (Mello, 1846, p. 26). A nova dieta seria constituída por alimentos de fácil digestão, tais

como, pão bem cozido e esfarelado, mingaus, empanados com ovos e farinha de rosca, sopas de ervas, gomas de aipim e araruta e frutas bem maduras, cujas quantidades e suculência seriam aumentadas progressivamente.

Proseguindo desta forma a nutrição do menino, os seus órgãos vão-se paulatinamente desenvolvendo, e adquirindo robustez, e o seu tubo digestivo habituando-se á alimentos, que exigem para sua assimilação maior trabalho, até que finalmente chega um momento, em que tudo nos annuncia, que está apto para tolerar uma transição razoavel em sua sustentação. Esta época coincide com a erupção dos dentes, que, até então desnecessarios, apparecem agora, que o seu emprego se torna indispensavel. Mudavel, segundo muitas causas, que se derivão, assim do estado geral do menino, como da mãe, o tempo de desmamação não é sempre susceptivel de prefixo termo: todavia, ordinariamente d'um anno, até ano e meio, em nosso paiz, [...] pódem ser desmamados, sem comprometimento de sua saude (Mello, 1846, p. 26).

Outro cuidado em pauta eram as orientações para a higienização do recém-nato e da criança que diziam respeito a recomendações com o cordão umbilical, cuidados com o primeiro e demais banhos. Destaque era dado à temperatura da água – que deveria ser morna – e a evitação de qualquer mistura a ela. “Vinhos, licores espirituosos, diversos oleos, e substancias irritantes de diversas naturezas, [costumavam] ser adicionadas aos banhos pelas aparadeiras ignorantes” (Gomes, 1852, p. 3). Deviam ser proscritos porque, se ingeridos, acabavam por irritar o estômago do recém-nato. Mais de vinte anos depois, o Dr. Machado (1875, p. 19) insistia nessas recomendações:

Os banhos são de incontestavel necessidade nesta epocha da vida; logo depois do nascimento convém que as crianças sejam bem lavadas em agua morna [...]. O vulgo acredita nas vantagens de se adicionar á agua vinho ou aguardente, uso que além de inutil póde trazer algumas consequencias desagradaveis...

No que diz respeito ao corte do cordão umbilical, as misturas de tabaco com azeite ou de pós específicos empregados nos curativos também eram consideradas perigosas pela medicina e a recomendação era que fossem abandonadas. Alertava-se ainda sobre a gravidade de eventuais deformações físicas do recém-nato serem corrigidas por parteiras e leigos.

Em sua *these* sobre a higiene dos colégios, o Dr. Mafra (1855) não deixava de chamar a atenção para dois elementos que exerciam, segundo ele, influência

funesta sobre a constituição física das crianças logo após seu nascimento: as amarrações, cueiros e cintas que lhes apertavam os delicados membros e que lhes impediam os movimentos e dificultavam a respiração e a circulação, e o costume de serem amamentados por mercenárias.

Quanto à primeira questão, o Dr. Machado (1875, p. 20) reforçava que

O barbaro costume de apertar o recém-nascido nas voltas de fochas vulgarmente denominadas *cinteiros* a titulo de lhe endireitar as formas deve ser completamente banido; a compressão das visceras importantes, a dificuldade da circulação, suas consequencias immediatas são causas de varias molestias muitas vezes funestas.

Cuidados e prudência, circunspecção nas práticas ditadas pelas regras da higiene, boa alimentação, liberdade para se movimentar e amor eram, em síntese, os principais conselhos dados aos pais nos dois primeiros anos de vida para que “[...]o menino marche] robusto por entre os perigos [...] até que se passem todas as phases mais temiveis, de que se compoem a sua 1<sup>a</sup> infancia” (Mello, 1846, p. 27). Esses conselhos também se estendiam pela primeira *fase da segunda infância* – nominação que se referia ao período que se estendia entre os dois e os sete anos. Registravam-se pequenas modificações.

Os temas alimentação geral, incluindo discussão de bebidas, e os cuidados com o asseio corporal adentram as recomendações destinadas à escola, e deles tratarei com detalhes no próximo tópico. Por ora, é suficiente marcar que os médicos recomendavam para as crianças uma alimentação variada, sem o abuso de condimentos. As bebidas indicadas eram bastante água; chá e café, com moderação. A alimentação era importante, dentre outros fatores, porque se prestava a modificar os temperamentos (Ubatuba, 1845), assim como os banhos. É relevante ressaltar que até meados do século XIX pairava uma desconfiança com relação a esses últimos. Insistiam os médicos que

Os banhos não [deveriam] ser usados somente na primeira infância, [mas] em todo o tempo [porque] o homem necessita de aceio, não so para livrar-se das enfermidades, que o [perseguiam], como tambem pelo dever, que tem contrahido para com os outros homens, a quem não devemos incomodar com um descuido que delata uma educaçam pouco proveitosa (Ubatuba, 1845, p. 12).

Mais especificamente ligados à primeira infância eram os cuidados exigidos com a temperatura ambiente, já que se considerava que o clima tinha um grande poderio sobre o corpo e sobre a moral (Ubatuba, 1845). Recém-nascidos e crianças não deveriam ser submetidos a mudanças bruscas de *atmosfera*, embora, com moderação, deveriam aprender a enfrentar o frio sem excesso de roupas. Lembra o Dr. Ubatuba (1845, p. 15) que “Muito mais convem, que os meninos se aqueçam pelo exercício do que pelas vestimentas, pois é com a liberdade e com os movimentos que elles se desenvolverão”.

Com relação à adequação de vestimentas, os médicos reconheciam inconvenientes em “...enroupar, e apertar-se muito as crianças” (Ubatuba, 1845, p. 15).

Desde que o menino nasce vê-se em continuos martyrios e quando precisa de mais liberdade para o seu desenvolvimento é que o apertam, e fazem soffrer mil angustias, e assim arrochado, impossibilitado de todo o movimento, e tendo empedida a circulação, e difficultada a respiração, não poderá gosar saude (Ubatuba, 1845, p. 14).

Mas não só os bebês sofriam com essa prática. As mães,

...rendendo obediencia ás modas, enfronham os filhos em vestes burlescas e pesadas, de côres e tecidos completamente improprios ao rude serviço dos brinquedos pueris, [e] ainda lhes prohibem que se levantem e brinquem [...] (Miranda, 1892, p. 7).

O vestuário recomendado para as crianças exigia simplicidade e conforto, para que não lhes atrapalhassem os movimentos. O Dr. Miranda (1892, p. 7) enfatizava que a infância

É o tempo da inquietação, dos desejos violentos de saltar, correr, gritar, andar descalço, lutar, trepar, etc.; quando os meninos põem em continuo jogo todas as manivellas de sua machina travêssa. Não [era] mau portanto conferir-lhes certa liberdade na pratica dessas estrepolias, pois que a elles convém mais a vida ao ar livre sem o exercicio, do que este cercado de contrariedades.

Se eram desaconselhadas vestimentas apertadas que tolhessem os movimentos dos recém-nascidos e também das crianças, entretanto, no que tange à necessidade de movimentação, informavam que, no caso dos primeiros,

... Muitos movimentos há que são prejudiciaes e que produzem grandes males: aqui devemos fallar do embalar, meio com que fazem mais depressa adormecer as crianças [...]. O exercicio quando immoderado é prejudicial [...]. A [somascetica] entre nós tão despresada que devera reviver para completar a educaçã[m] physica, porque ella não só se presta convenientemente á necessidade do exercicio, como tambem é mui proveitosa para nos fazer conhecer as leis, que presidem a certos movimentos, que em muitas occasiõens de nossa vida temos a necessidade de usar (Ubatuba, 1845, p. 17).

Uma dessas *leis* do movimentar-se fazia ver, por exemplo, que era “prejudicial forçar-se o menino a andar mui cedo, o que [podia] viciar debeis membros que ainda não [tinham] força para sustentarem o peso do corpo” (Ubatuba, 1845, p. 18). Na fase do engatinhar, “...os exercicios aconselhados [...] consistem quasi que só no auxilio que se [...] deve prestar [a criança] para o desenvolvimento dos seus membros, principalmente os da locomoção” (Miranda, 1892, p. 5). Quando começasse a andar, os cuidados aumentariam para que a criança não andasse depressa porque

...os seus membros não offerecendo bastante solidez para sustentar o peso do tronco e da cabeça, e tendo ainda o esqueleto flexivel demais, ella póde contrahir deformações e desvios para os membros inferiores, como consequencia de repetidas quedas, produzindo traumatismos e luxações descuradas (Miranda, 1892, p. 6).

Ao sugerirem que “...pouco a pouco a [...] acção [muscular] tornava-se mais energica e mais precisa” (Machado, 1875, p. 23), os médicos mostravam a seus leitores a noção de progressividade dos esquemas motores e explicavam:

Só a experiência póde dar a cada um a noção exacta do gráo necessario de contracção muscular para a realisacão dos variados movimentos; o ensino ou estranha direcção são incapazes de substituir a propria experiencia. Do que se infere que as crianças devem ser completamente livres na execução desta serie sucessiva de movimentos e isemptas de qualquer direcção ou socorro por parte das pessoas que as cercam, cuja única acção deve limitar-se a velar para livra-las de qualquer accidente (Machado, 1875, p. 23).

Veremos mais à frente que a necessidade de movimento da criança (na escola) foi cada vez mais justificada pela fisiologia. Também para a infância procurou-se argumentar nesse sentido. Assim, o Dr. Machado (1875, p. 23) acenava que a ação provocada pelos vários exercícios<sup>28</sup> feitos pelas crianças tinha por função “desenvolver o aparelho muscular, facilitar a circulação do sangue, activar as combustões intersticiaes, emfim concorrer directamente para o jogo physiologico do organismo”. Por isso, explicava, o colo deveria ser evitado deixando que as crianças pequenas se entregassem livremente aos seus movimentos naturais e as maiores aos seus *ruidosos folgedos* (Machado, 1875) que poderiam ser dirigidos por adultos, mas nunca impedidos. Enfatizava-se que na infância

...se manifesta em alta dóse o instinto de correr, saracotear, gritar, saltar, atirar pedras, virar cambalhotas, etc., e infelizmente a nossa ignorância não toléra [tais práticas], attribuindo todas essas demonstrações da actividade corporal a uma excessiva falta de educação e de respeito.

[...] A razão protesta contra esse erro imperdoavel que põe embaraços ao curso physiologico do desenvolvimento infantil, roubando ás crianças o mais sagrado dos direitos que a natureza lhes concede – o evoluir e crescer (Miranda, 1892, p. 9).

Alertava-se que crianças que assimilavam muito cedo o *sistema de educação do assento* apresentariam mais tarde suas conseqüências: “Atrophia muscular, pela predominancia dos systemas lymphatico e nervoso, pela fraqueza, emfim, de constituição” (Machado 1875, p. 25).

Mas, se a movimentação era uma necessidade infantil, o repouso também era. O dia deveria ser dedicado para atividades; a noite, ao sono. A inversão dessa ordem deterioraria os sentidos, a saúde, o temperamento. A Hygiene estabelecia cuidados com os leitos: “...nunca devem ser demasiadamente molles, e nem mui quentes. A lan é pessimo enchimento dos colxõens n’um clima como o nosso, principalmente os destinados para as crianças” (Ubatuba, 1845, p. 18) que poderiam causar deformações funcionais.

Outro tema que mais especificamente se ligava aos cuidados destinados aos recém-nascidos e à *primeira infância* era a preocupação dos médicos em

---

<sup>28</sup> Usa-se o termo como sinônimo de movimento.

evidenciar para os pais características da *evolução orgânica*. Nas primeiras *theses sobre educação physica*, a ênfase recaía sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças. Descreviam-se condutas que caracterizavam os primeiros dias e os primeiros meses de vida.

O Dr. Machado cunhou um termo para explicar parte dessas *evoluções orgânicas* naquilo que hoje nominariamos de desenvolvimento motor. Para ele, tratar-se-ia de uma educação muscular, na qual

O exercicio muscular é de importancia extrema para o desenvolvimento physico da criança; nos primeiros tempos de vida os movimentos são automaticos, sem fim determinado; á proporção porém que a intelligencia se vae desenvolvendo assumem um character diverso, começam a ser expressão de um acto voluntario [...]; mais tarde esforça-se por agarrar os objectos que o impressionam [...]; depois tenta dirigir-se de um ponto para outro; arrasta-se até colocar-se ao alcance do objecto que o atrahê; ergue-se [...], finalmente caminha.

A educação muscular é assim progressiva... (Machado, 1875, p. 23).

Parece importante para os médicos informar aos pais que, nos recém-nascidos, os movimentos eram *automáticos*; com o passar dos dias é que se adequavam aos interesses e necessidades dos bebês. Marcavam que o que era involuntário paulatinamente se tornava *espontâneo*. Ensinavam que, com um mês de vida, o recém-nascido era capaz de mexer a cabeça para um lado e para o outro e fitava os objetos procurando fixar a visão. No segundo mês, a cabeça seria sustentada melhor. Nessas condições, os bebês ainda não deviam ficar no colo de adultos já que, constrangidos nos braços de uma pessoa,

...e vergados ora n'um ora n'outro sentido, se [tornariam] rachiticos, e [poderiam adquirir] muitas outras molestias, que enluctecem depois a sua existencia; por quanto seos órgãos frageis, e seos ossos cartilaginosos prestão-se mui facilmente a todos estes desvios (Mello, 1846, p. 16).

Somente por volta dos sete ou oito meses, quando a coluna vertebral tivesse adquirido *solidez* e o *menino* já conseguisse por si só sentar-se no berço, é que poderiam ser tomados nos braços sem danos à sua saúde. No mês subsequente demonstrariam curiosidade em pôr-se de pé, em se apoiar e locomover-se. Nesse momento, recomendavam, a vigilância deveria ser redobrada para que não se interpusessem problemas ao desenvolvimento da marcha. Os andadores



e demais meios artificiais empregados na facilitação desse processo eram considerados pela maioria dos médicos desnecessários, perigosos e mesmo prejudiciais dados os vícios que geravam nos membros e no corpo.

A *primeira infância* representava o tempo destinado a *robustecer* o corpo e, nesse interstício, atividades intelectuais eram descartadas unanimemente porque

...a natureza não [podia] operar ao mesmo tempo o desenvolvimento do corpo, e da inteligência. O crescimento do corpo deve ter lugar antes do do espirito; e por consequencia, seguir-se-há uma ordem inversa, se se exforçar por desenvolver a inteligência, quando o corpo é ainda fraco, e delicado, e interrompendo-se a marcha livre, de que este precisa expandir-se, elle se depauperará, e não sahirá victorioso do combate da puberdade, e então será acabrunhado pela morte, depois de ter sido precedido de molestias crueis (Mello, 1846, p. 42).

No que se refere à adequação de movimentos, considerava-se que a movimentação corporal produzia vigor e, nessa fase da vida, de maneira muito especial. Portanto, as brincadeiras e correrias deveriam ser toleradas e mesmo incentivadas porque

Esses jogos em que os meninos passam os mais alegres momentos de sua idade, tambem disfarçam o meio de obrigar-os ao exercicio, o que alguns paes querem prohibir, deslembados do quanto elles são gostosos, e que é delles que os meninos receberao a saude e o vigor (Ubatuba, 1845, p. 16).

Além disso,

O exercicio ao ar livre, sempre em relação com a idade, ou gráu de vigor dos individuos, em determinadas horas, e nunca logo depois da refeição, para não perturbar a função da digestão, é de extrema necessidade. Elle vigora os musculos; todas as partes do corpo teem mais appello á nutrição, e os individuos se tornam fortes, e robustos. Crianças delicadas, de respiração curta, nascidas de pais fracos [...] se robustecem pelo uso de exercicios moderados... (Gomes, 1852, p. 10).

Os médicos representaram os cuidados com a *educação physica* na infância resumidos às seguintes indicações:

Os passeios ao ar livre, a exposição ao sol, fonte de luz e de vida, a habitação no campo, uma alimentação de accordo com as necessidades do organismo, banhos frios, o exercicio muscular, [eram considerados] meios higienicos de grande alcance para a saúde das crianças que lhes garantirão uma juventude robusta e uma velhice isempta de mil achaques (Machado, 1875, p. 23).

Vale registrar que a convicção de que os exercícios regulares eram úteis e necessários em qualquer idade é um traço permanente. Assim, à caracterização já descrita de bebês e crianças nas *theses* somava-se a da idade madura e da velhice.

Para os adultos de ambos os sexos a necessidade de movimento não é menos imperiosa [que nas crianças e na mocidade]; si entregam-se voluntariamente á inacção é que uma educação viciada conseguiu vencer os instinctos naturaes; nesta idade porém os ruidosos folguedos da infancia succede a gravidade natural ou adquirida: então compete á esgrima, á dansa e á gymnastica offerecer occasião a exercicios musculares convenientes.

Ao velho o exercicio é indispensavel; a sua circulação, effectuando-se com lentidão, o predispõe a congestões passivas; o exercicio, accelerando-a, corrige tão funesta tendencia; a sua digestão é difficil, o exercicio a estimula; a insomnia o persegue, o exercicio será o melhor hypnotico (Machado, 1875, p. 50).

Desde a *primeira infância*, abordar a *educação physica* dos meninos implicava discutir a formação de bons hábitos. O Dr. Ubatuba ressaltava que o corpo se prestava como melhor instrumento de educação e recorria à autoridade de Rousseau para se justificar: “Como a repetiçam dos actos constitue o habito que é poderosa força, elle não a perdia para educar bem o seu pupillo” (Ubatuba, 1845, p. 19). Repetir ações no e com o corpo: assim a educação higiênica investia na incorporação de hábitos proveitosos e na exorcização dos danosos. Como muitas das rotinas higiênicas de uma *educação physica* infantil (dentre outras, alimentação, asseio, modo de vestir, práticas corporais adequadas para satisfazer a necessidade de movimentação) se prolongam e se complexificam nas prescrições destinadas à criança em idade escolar, ocupar-me-ei de sua exposição agregada ao tópico a seguir.

#### 4.2.3 Trato da criança em idade escolar

Afirmar que a educação impetrada em estabelecimentos específicos representava um evento sociocultural que redividia a vida biocronológica dos *meninos*. Ela era representada pelos médicos como uma reordenação brusca do curso da infância. As *casas de educação* tinham um papel de peso no projeto de educação integral

traçado pelos médicos por potencialmente aglutinarem condições necessárias para um tipo de socialização que julgavam (mais) civilizado. O trabalho que a maioria dessas casas desenvolvia até então era considerado, pelos médicos do século XIX, desolador e com as armas que dispunham – a produção, reprodução e circulação do conhecimento –, procuraram intervir na *economia funcional* desses estabelecimentos, almejando transforma-los em escolas nas quais se ensinasse o elementar (e isso não era pouco na consideração dos médicos) para uma vida digna.

Talvez seja interessante apontar parte representativa da realidade com a qual dialogavam e a qual tentavam influenciar e reconstruir, produzindo um novo lugar social para a escola. O depoimento do Dr. Machado (1875, p. 57) é longo, porém esclarecedor.

Em 1865 retirei-me da minha provincia natal [era natural de Diamantina, Minas Gerais] em demanda de meios de instrucção que eram escassos no interior. [...]

O collegio de Santo Antonio gozava de merecida reputação: a proverbial severidade do director, a caprichosa escolha do corpo docente eram para os pensionistas garantias seguras de rapidos progressos: e como esta é a única condição que se exige nos estabelecimentos de educação, o collegio de Santo Antonio era considerado na primeira plana.

Com effeito, estudava-se muito, aprendia-se muito no collegio do Sñr. Conego Pereira; mas, leitor benevolo, sobretudo soffria-se muito.

Eis em resumo o regimento interno dessa casa de educação:

Levantavam-se os alumnos ás 5 horas da manhã, no verão, e ás 6 horas no inverno; meia hora era destinada aos cuidados de asseio, e á uma curta oração na capella, seguia-se o estudo em uma vasta sala bem clara e arejada até ás 7 horas e meia, hora do almoço, que consistia em uma chicara de uma mistura indefinivel de um liquido pardo-escuro de gosto especial, *sui generis*, que por metaphora se chamava café com leite, e um pão de provença de dous vintens (80 grammas mais ou menos). Depois desta refeição seguia-se um pequeno recreio até ás 8 horas, e em seguida aulas e estudo até ás 2 horas da tarde sem o menor descanso. Das 2 horas até ás 2 horas e meia iam os pensionistas successivamente em turmas de 12, ás latrinas, que eram em numero igual, sob a vigilancia de um *ensor*; até á esta hora, isto é, durante o longo intervallo de 8 horas a ninguem era permitido satisfazer as necessidades corporaes, salvo molestia, de que fosse o director oficialmente sabedor, ou então quando por muito especial favor um pensionista conseguia uma vez por acaso licença especial.

Ás duas horas e meia jantava-se: os alimentos eram, de ordinario, sãos, abundantes e até bem preparados.

Depois do jantar seguia-se o recreio na sala de estudo, que durava todo o tempo que o director levava a *palitar os dentes*, isto é, 3, 4 ou 5 minutos quando muito!!... Continuavam as aulas e estudo até ás 5 horas da tarde, seguindo-se depois o recreio até ás 6 horas no inverno e 6 e meia no verão. Esta recreação tinha lugar, ás vezes, em dous pequenos páteos gramados, não porque faltasse área ao estabelecimento, pelo contrario, era collocado no centro de uma espaçosa chacara, porém, o terreno era pouco para a plantação do capim que o Sñr. Conego cultivava em grande escala;

quando porém, chovia, esperavam os pensionistas passar as horas do grande recreio na mesma sala de estudo durante tres ou quatro dias, até que o terreno secasse completamente, de modo que durante os trinta dias do mez, quinze pelo menos eram perdidos para os pensionistas que gostavam de reclinar-se na grama, porque mesmo no páteo divertimentos ruidosos eram severamente prohibidos e punidos.

Depois do recreio cerravam-se todas as janelas da grande sala de estudo, acendiam-se grande numero de bicos de gaz, e os cento e tantos alumnos, ao longo de uma extensa mesa, os mais adiantados, e os outros sentados em bancos encostados á parede, estudavam em silencio sepulchral até ás 8 horas da noite.

A ceia, que seguia-se immediatamente, consistia em chá e um pão de 80 grammas, ou em uma rosca vulgarmente chamada do Barão; depois desta refeição eram concedidos 10 minutos de recreio seguidos de uma curta oração na capella, finda a qual todos se retiravam para os dormitorios, que eram acanhados relativamente ao numero de alumnos. Alguns accessorios completavam o mecanismo da administração interna do estabelecimento, v. g.: só era permittido ao pensionista beber, durante o jantar, um copo d'agua que se achava collocado defronte do prato de cada um – a sua repetição era vedada; beijava-se quatro vezes ao dia a mão do director [...]; ás quartas-feiras e aos sabbados banhavam-se os pensionistas n'agua fria, porém em bacias, etc.

Os castigos eram *bollos*, prisões, jejuns e privações do recreio, distribuidos pelos alumnos com pasmosa liberalidade; lembro-me que uma vez contamos os *bollos* dados pelo director em um dia e a somma elevou-se ao espantoso numero de 369!... As prisões, cellurares, humidas e immundas, quasi sempre estavam occupadas, e conforme a gravidade do crime os delinquentes dormiam duas ou tres noites naquellas horriveis espeluncas.

Os jejuns eram castigos não menos communs [...].

Em resumo: alimentação insufficiente, falta absoluta de exercicios, castigos excessivos, estudos por demais prolongados e sobretudo a barbara privação da liberdade de satisfazer as necessidades corporaes, eis o conjuncto dos defeitos do regimen do extincto collegio de Santo Antonio.

Esse relato nos dá indícios de algumas rotinas praticadas nas *casas de educação*. A Hygiene julgava conhecer meios, transformados em regras higiênicas, que pudessem alterá-las, maximizando o potencial educativo desses estabelecimentos. Na pauta dos médicos permaneciam os seguintes assuntos para tratar da *educação physica* dos *meninos* quando esta deixava de ser responsabilidade direta da mãe para se tornar a de um diretor: asseio, vestimentas, alimentação e uso de bebidas, mudanças morfológicas e *orgânicas* (metabólicas). Aos cuidados mais diretos de uma hygiene pessoal agregaram-se cuidados de uma hygiene institucional dirigida à melhora da educação sistematizada.

Novos temas foram incorporados, como o debate da educação popular, da educação feminina e da co-educação; discutia-se amplamente a educação institucionalizada em questões que percorriam da localização dos prédios

escolares e sua insalubridade até sugestões e conselhos sobre como organizar o tempo, o espaço, os materiais e os saberes escolares. Os médicos desqualificavam os castigos corporais como meio de educação, explicavam as paixões e a forma de contorná-las e combatê-las, abominavam a prática da masturbação e apresentavam a ginástica como panacéia para prevenção ou cura, conforme o caso. Aliás, a ginástica era tida como excelente formadora de hábitos na *educação physica* dos meninos, colaboradora na formação de hábitos higiênicos, não sendo ela a única forma de exercitação aconselhada nessa fase. Os médicos recorriam a uma gama de práticas corporais para esse fim. Canto e declamação são representados como exercícios moderados e higiênicos. Mas, sempre que pretendiam demonstrar a eficiência física e moral da *educação physica*, recorriam à exercitação metódica e sistematizada, isto é, à ginástica para dar-lhe legitimidade. Além disso, reconheciam sua importância na aclimação e na temperança do comportamento. Paulatinamente, com maior precisão, explicavam seus efeitos fisiológicos, sem menosprezar seus efeitos disciplinares e moralizantes.

O Dr. Andrada Junior (1855, p. 32) enfatizava que

Os cuidados relativos ao asseio e conservação das unhas, dos cabellos e dos dentes fazem parte integrante da nossa educação physica, e as pessoas della incumbidas não deverão perde-los de vista por mais insignificantes e pueris que pareçam.

As recomendações com o asseio eram fundamentais já que “Uma escola [devia] inspirar todos os bons habitos ao educando: o do asseio, sobretudo” (Armonde, 1874, p. 18). Duas questões eram aqui abordadas: a higiene do ambiente e a higiene pessoal.

Quanto à primeira, recomendava-se o cuidado com o acúmulo de pó sobre os móveis e que os ambientes fossem regularmente lavados. As latrinas, instaladas num espaço à parte do edifício onde se concentrassem as aulas e os dormitórios, deveriam ser mantidas rigorosamente limpas. Os dormitórios deveriam ser arejados e com tamanho e quantidade proporcional ao número de internos. Neles

não deveriam ser acumuladas caixas, malas ou trouxas de roupa suja embaixo das camas, pois que tais objetos *viciavam* o ar.

Quanto à segunda, dentes deviam ser limpos com água pura ou alguma outra composição recomendada e uma escova macia, sempre após a ingestão de alimentos,

...por que não são simplesmente as dôres terebrantes, que supportamos, quando os deixamos cariar, nem o halito mephitico, e intoleravel, com que atordoamos os que se nos approximão, o que nos deve levar a tractal-os cautelosamente, é tão bem o importante papel, que representão na mastigação, e as pertubações, que a sua falta produz na digestão, que os tornão dignos dos nossos constantes disvelos (Mello, 1846, p. 30).

Os poros do corpo deveriam ser desobstruídos com o banho que era destinado tanto à limpeza da pele como a terapia para “...vencer a malefica influencia do clima” (Machado, 1875, p. 41). Assim, facilitavam a eliminação da transpiração e de outras excreções. Se o banho tépido era indicado aos recém-nascidos, gradativamente devia-se acostumar as crianças com o banho frio, já que as variações atmosféricas passavam a lhes ser benéficas. “...agora que a constituição se acha robusta, e os seos órgãos mais fortes, convem, que se exponham ao ar, que gozem da salutar reacção, que sobrevem depois de um banho frio” (Mello, 1846, p.32).

A temperatura da água era uma questão que merecia destaque porque era considerada profilática e terapêutica na regulação dos temperamentos. Assim,

...crianças debeis e de temperamento lymphatico [ao tomarem banho frio] adquirem força e vigor, aquellas que naturalmente são dotadas de boa constituição não gosam menos das vantagens deste meio hygienico, tornando-se menos impressionaveis aos agentes exteriores (Machado, 1875, p. 22).

Os alunos poderiam tomar banhos frios em rios, tanques tipo piscina, no mar ou em forma de duchas e, para que cumprissem seu *efeito fisiológico*, deveriam ser ministrados dentro dos seguintes preceitos higiênicos:

1º Só serão applicados os banhos frios depois de terminado o trabalho da digestão.

2º Os banhos serão rápidos e seguidos imediatamente de exercício moderado.

3º Salvo indicação therapeutica, só deverão ser usados no estado de saúde perfeita (Machado, 1875, p. 42).

Os cuidados com unhas e cabelo também não eram esquecidos. As primeiras deveriam ser aparadas e limpas por asseio e para “...evitar-se o máo uso dessas armas mais proprias dos irracionaes” (Gomes, 1852, p. 10). Para o segundo, nada de piolhos, caspa, seborréia e erupções no couro cabeludo. Deviam ser mantidos cortados e penteados. Esses tratos

...deverão ser principalmente dispensados com maior esmero, e vigilancia nos estabelecimentos publicos, e nos collegios, onde se educação meninos; porquanto é indubitavelmente nelles, que o seo desprezo accaretará infallivelmente graves inconvenientes (Mello, 1846, p. 31).

Cuidados com as vestimentas também compunham o conjunto de preocupações referentes à *educação physica dos meninos*. A roupa era um fator higiênico porque se destinava a

...a abrigar a superficie externa do corpo das variações de temperatura; ora o seu mister se limita a impedir, por suas propriedades, mais ou menos attermanicas, o desperdicio do calor animal, ora tambem serve para attenuar a acção directa dos raios solares (Machado, 1875, p. 40).

Por isso,

O algodão pelas boas qualidades de seu tecido deve ter preferencia a lã [...]. Não queremos [proscrevê-la], o seu uso é conveniente, mas não serve para todo o anno sem distincção de estações como o algodão. O vestuario dos educandos deve ser folgado de maneira a permitir o livre jogo dos membros, a acção muscular e o rhythmo normal das funcções; um vestuario apertado equivale a uma cadêa que tolhendo o desenvolvimento do corpo, pode predispor a enfermidades; a razoavel amplidão do vestuario permite uma conveniente renovação do ar contido na malha do tecido [e] entre este e a pelle, o que entretem uma temperatura agradavel e activa a evaporação dos fluidos respiratorios (Coutinho, 1857, p. 19).

Tanto para a primeira infância como para o resto da vida, essa era a recomendação: que as roupas fossem leves e folgadas, confeccionadas com algodão, linho ou seda, no calor e lã para o inverno, procurando, na idade escolar, ajudar na diferenciação dos sexos (Mello, 1846). Entretanto, nessa diferenciação, os pais não deveriam submeter seus filhos à conveniência da

moda, comprimindo-os em roupas apertadas que embargassem o crescimento de seus corpos e lhes imprimissem configurações viciosas (Mello, 1846). Tal recomendação estendia-se aos diretores dos colégios:

O vestuario dos pensionistas deve, satisfazendo as exigencias da estação, ser sufficientemente folgado, ainda que soffra a elegancia das formas.

Nos collegios de meninas o collete será completamente banido, o seu uso tão prejudicial em qualquer epocha da vida da mulher, nos primeiros annos ainda é mais funesto.

É inutil dizer que todas as peças [...] devem ser frequentemente mudadas, e durante os grandes calores seria de extrema vantagem não consentirem os directores de internatos que os meninos conservem a roupa molhada pelo suor (Machado, 1875, p. 41).

As recomendações referentes à dieta alimentar eram que fosse modesta, à base de carne e vegetais, razoavelmente dirigida para que, por exemplo, a *paixão da gula* não se apoderasse dos *meninos*. Moderação é a palavra de ordem, tanto no que diz respeito às quantidades quanto aos condimentos: nem muito doce, nem muito amargo, nem muito ácido, nem muito azedo. Devia-se fugir dos alimentos excitantes e das bebidas alcólicas. Muita água; chá e café – e, para alguns, o vinho – deveriam ser consumidos com parcimônia. Sugeria-se que o intervalo entre as refeições fosse diminuído e não ultrapassasse cinco horas. O Dr. Andrada Junior (1855, p. 23) propunha:

Depois de cada refeição terão os alumnos 1 hora pelo menos ou 1 ½ hora de recreio, para que um exercicio *moderado* possa coadjuvar os movimentos peristalticos do estomago; durante a replecção desta viscera não convêm de modo algum as sérias preocupações de espirito, os movimentos exagerados, o somno e o emprego de banhos.

E, mais à frente, esclarecia:

Um dos exercicios a que serão obrigados os alumnos nas horas de recreio será o da visão; o olho acostumando-se a distinguir objectos collocados cada dia a uma distancia mais consideravel e diminuindo progressivamente o volume, acabará por adquirir, se estas praticas fôrem dispensadas na medida conveniente, um grão de penetração a que de certo não attingira de outra maneira; a pella, a malha, o bilhar, etc., têm a grande vantagem de aperfeçoarem o golpe de vista, e por isso devem ser empregados de preferencia quando tivermos de exercitar esta funcção (Andrada Junior, 1855, p. 33).



Como os médicos se pautavam pelas teorias da constituição e dos temperamentos, para cada uma delas e para cada um deles seria necessário um tipo de alimentação. A preferência era que os colégios proporcionassem uma alimentação abundante e variada e que cada aluno se alimentasse de acordo com os aconselhamentos do médico do estabelecimento (Machado, 1875). Mas havia indicações gerais.

Tres refeições são necessarias aos meninos: almoço, jantar e ceia; a primeira deverá ter lugar pelo menos duas horas depois de levantarem-se, será frugal mas sufficiente, nunca deverá constar simplesmente de chá ou café com leite (?) e pão (costume tão generalizado nos collegios do Rio de Janeiro), a segunda ás 2 horas da tarde, succulenta, abundante e variada; a ultima uma hora pelo menos antes de se retirarem para os dormitorios, será leve e pouco abundante, a infusão de matte com um pão de duas onças para cada pensionista (Machado, 1875, p. 43).

A carne deveria ser introduzida já no almoço – primeira refeição do dia, realizada por volta das oito horas da manhã – dada a abundância de *temperamentos linfáticos* entre os *meninos* que frequentavam os colégios. Alguns médicos – como o Dr. Machado – se preocupavam ainda com a qualidade do preparo da comida. Mal preparadas e insossas, tinham como consequência uma ingestão desgostosa. Comer de má vontade prejudicava o uso da culinária como meio auxiliar da higiene.

Mas a grande questão era que a alimentação era insuficiente e isso era visto pelos médicos como *coisa bem criminosa*. Até o Governo era chamado a intervir na cozinha dos colégios (Armonde, 1874) dado que a má alimentação poderia influir negativamente na *educação physica* da mocidade, prejudicando o crescimento e o desenvolvimento inerentes à infância e à adolescência por essa negligência dos diretores. Poderia também depauperá-los. Vários médicos observavam que não eram raros os *meninos* que vinham do interior da(s) província(s) estudar na Corte e para elas voltavam cultos, mas doentes.

A degeneração era um tema em pauta sob vários aspectos e o *estragamento da mocidade* que iria construir a nação brasileira era condenável qualquer que fosse o motivo. A questão da alimentação era uma das tantas faces do problema.

Diretores mercenários eram chamados à responsabilidade no seu importante papel de formadores da juventude (robusta) a ser colocada à disposição da sociedade.

Parece fora de duvida que a liberdade de Educaçam, a sciencia levada ás massas não é prejudicial, mas tambem parece irrecusavel, que a liberdade, que observamos, é mais damnosa, pois que dá [asas] a que a especulaçam de nacionaes, e Estrangeiros lance mão da Educaçam da mocidade com o único fim de obter oiro, difficultando-a assim cada vez mais a um ponto, que um Pae, que sabe como ela por ahi vae, duvida si convirá que os filhos vivam na ignorancia, ou si os sacrificando devam comprar ás mãos cheias d'ouro uma Educaçam viciada. E consentem-se tão facilmente, que a mocidade, o negocio mais importante do legislador, da Sociedade, seja entregue á homens incapazes de a dirigir e que foram muitas veses corrompidos nos serviços mais baixos da sociedade (Ubatuba, 1845, p. 28).

Essa educação viciada, ao invés de formar cidadãos que poderiam prestar serviços à sociedade, formaria, segundo o Dr. Ubatuba, adultos que herdariam seus males e os transmitiriam aos seus filhos. Não era só o mercenato que *viciava* a educação. Abertamente, o Dr. Machado (1875, p. 9) avaliava que

...o systema de educação clerical<sup>29</sup> não satisfaz as exigencias de um Estado democratico e que aspire collocar-se na vanguarda da civilisação; entretanto, no Brazil, em quasi todas as provincias, o ensino está completamente monopolizado pelo elemento religioso: são os padres lazaristas que dirigem os estabelecimentos mais importantes de instrucção das provincias, para onde a necessidade arrasta cada anno uma pleiade de jovens robustos, intelligentes, cheios de aspirações e de crenças, e que d'ahi se retiram, annos depois, cacheticos, fanaticos; com o espirito abatido e a intelligencia atrophiada e pervertida.

Os médicos sabiam que a educação era uma questão política e social e, por isso, buscaram influenciar legisladores, rogando que seus conselhos fossem levados em conta por esses ilustrados senhores. Afinal,

---

<sup>29</sup> O Dr. Machado (1875, p. 8) assim caracterizava a intervenção educacional dos lazaristas: "...[a educação moral consistia em] um systema complicado de leituras e exercicios espirituais, jejuns e confissões obrigatorios, practicas, sermões, bençams, novenas, via-sacra, etc. [...]. A educação physica é completamente descurada [...]. A instrucção fornecida [aos que não seguiriam a carreira religiosa] limita-se ao estudo do latim e duas linguas vivas, excepção feita da portugueza, que é considerada já conhecida [...] [um pouco de história, filosofia, geografia e matemáticas]. Practicas [...] funestas completam [a] educação clerical: a espionagem mutua, fazendo germinar nos corações juvenis a desconfiança e a hypocrisia; o desprezo total da influencia salutar da familia na educação dos meninos [...], a prohibição da leitura de jornaes ou de livros que não sejam sobre materia de religião, limitando assim a esphera intellectual dos jovens a horizontes [...] acanhados [...]. Um jovem, educado, sob taes principios, poderá retirar-se do collegio apto para se alistar entre cidadãos activos, laboriosos, intelligente, patriotas, que são a esperanza do paiz? Poderá a patria terrestre contar com esse filho, que sahe de uma casa de educação desprezando-a e ambicionando a conquista de patria celeste?"

Em nosso paiz, em que o charlatanismo e a especulação tem tomado proporções gigantescas, a educação não foi esquecida pelos flibusteiros que abundão no paiz; engendrou-se o programma collegial com todo o cortejo de promessas nunca realizadas, atrahe-se a concurrencia de alumnos com pomposos annuncios, as sciencias, a literatura, e as bellas artes são garantidas á mocidade: promettem tudo e nada cumprem (Coutinho, 1857, p. 10).

Na década de 1870, as *theses* do Dr. Machado e do Dr. Armonde reivindicavam, enfaticamente, a sistematização da educação escolarizada como consequência de uma organização política. Família e Estado assumiriam suas obrigações<sup>30</sup> “...na edificação do *monumento da civilização*” (Machado, 1875, p. 2) somando esforços para a popularização da educação. Segundo o Dr. Machado (1875, p. 11),

Á resolução do problema da completa generalisação da instrucção [prendia-se] a questão do ensino obrigatório. Si [por um lado, ele negava] ao Estado o direito de regular a liberdade de ensino, [por outro] da melhor vontade lhe [concedia] o de tornar obrigatoria a instrucção primaria, que [...] [compreendia] não o que commummente se chama as *primeiras letras*, porém todos os conhecimentos necessarios ao cidadão de um estado livre, qualquer que seja para o futuro a sua profissão ou posição social.

Ensejando que o ideal da igualdade, liberdade e fraternidade – também advogado pelo seu colega, Dr. Armonde – não se tornasse uma utopia *desaparecida*, projetava:

A educação popular é, pois, uma necessidade palpitante; todos o comprehendem e se esforçam, na esphera de acção que lhe é traçada, para realizar tão justa aspiração; [...] cada qual quer a seu modo educar a mocidade, que é o coração do povo (Machado, 1875, p. 3).

Mas, ao estabelecimento de uma educação efetivamente popular se interpunha, na crítica arguta do Dr. Machado, um grande obstáculo: a centralização.

A centralização administrativa, que em nosso paiz ergueu-se á altura de um *sythema* que, dizem todos os politicos de boa fé, paralysa as forças vivas da nação, demorando ou antes impossibilitando a sua marcha [...].

---

<sup>30</sup> Caberia à família o “...dever de educar e o direito de decidir todas as questões inherentes ao desempenho desta obrigação” (Machado, 1875, p. 10), dentre as quais estaria, por exemplo, a escolha do tipo de ensino – público, privado, confessional – ao qual submeteria seus filhos. Já ao Estado “...compete auxiliar a família e dirigi-la, de accordo com os interesses comuns” (Machado, 1875, p. 10).

Si em todos os ramos do serviço publico a centralização é a causa primordial de mil inconvenientes, applicada á educação impossibilita *mechanicamente* a sua generalisação, nulificando a benefica influencia que póde exercer sobre o destino das nações (Machado, 1875, p. 77).

O Rio de Janeiro monopolizava o movimento educacional, nele se encontrando os principais

...estabelecimentos de instrução superior, as escholas normaes, o bacharelado, os collegios de instrucção seccundaria; [além disso, nele] edificam-se cada dia palacios para a instrucção primaria, fazem-se conferencias publicas, emquanto as provincias, abandonadas á seus mesquinhos recursos, vegetavam na ignorancia completa e absoluta (Machado, 1875, p. 77).

Mas, mesmo na Corte, acrescenta o Dr. Machado (1875, p. 78), a centralização também gerava um quadro desolador que não aquebrantava o *elevado algarismo dos analfabetos*. O sistema de ensino parecia precisar de reforma e um dos meios apontados pelos médicos para viabilizá-la era o seguinte:

Seria de summa importancia a fundação de collegios dignos de confiança nas differentes provincias para dest'arte attender-se ás condições hygienicas convenientes, aos diversos temperamentos [...].  
Hoje portanto que as vias de communicação vão se tornando faceis confiamos que o governo concorrerá para que em algumas provincias se estabeleção estas casas de educação... (Guimarães, 1858, p. 23).

A sugestão permanecia anos depois:

Sujeitar os internatos á um regimen interno commum, traçado de accôrdo com os principios hygienicos [...], submettê-los á mais severa vigilancia, impôr multas avultadas aos directores que não o executarem á risca, ordenar o fechamento daquelles cujos proprietarios reincidirem varias vezes, e favorecer sobretudo a generalisação dos externatos na côrte, e a creação de lycêos nas provincias (Machado, 1875, p. 85).

Os externatos também exigiam grande atenção, já que os estabelecimentos de instrução pública funcionavam apenas nesse regime. Entretanto, observa o Dr. Armonde (1874, p. 10) que

Á sua instituição [no Brasil] não acompanhou a idéa de educação physica. São pois essas escolas, de pura instrucção incompleta: bem longe estão ellas das escolas primarias dos paizes mais adiantados em civilisação, onde o ensino verdadeiramente elementar é uma realidade.

As contribuições apresentadas nas e pelas *theses* não deixavam de ser uma das maneiras de o pensamento médico ver, tratar e intervir na *economia* da educação brasileira que, como avaliava o Dr. Armonde (1874), mesmo no Rio de Janeiro, longe estava de apresentar um estabelecimento *modelo* para a educação popular, principalmente no concernente à *educação physica*, dadas as insuficiências mencionadas acima que tangenciavam as matérias higiênicas de *ingesta* (nutrir e hidratar o corpo) e *applicata* (cobrir, proteger, limpar e modelar o corpo), mas também no que dizia respeito ao *circunfusa* (localizar e construir escolas). Os médicos se preocupavam com o espaço escolar, devido às más localizações, inadequação de prédios, ausência de pátios. Desenvolverei esse aspecto mais à frente.

Outra abordagem se dava à questão da degeneração lançando um *golpe de vista* na educação da mulher, fosse porque ela não se disseminara em instituições próprias, fosse porque nessas instituições ela não se procedesse no molde autorizado pela Hygiene. Não esqueçamos: mulheres mal educadas, que só se ocupassem com futilidades, e não instruídas, poderiam arruinar a educação (*physica*) de seus filhos. Além do que, alguns médicos consideravam a negação à mulher do direito de estudar também uma forma de *estragar a mocidade*. O temor em se investir na educação e na emancipação feminina decorria do receio, atribuído pelo Dr. Machado (1875, p. 15), à visionários e egoístas,

...que o completo desinvolvimento das facultades intellectuaes da mulher a faça desgostar-se e fugir dos enfadonhos deveres de *dona de casa*; a experiencia, porém, demonstra que não são as mulheres realmente instruidas as que assim procedem, mas principalmente aquellas que recebem essa falsa educação que o uso tem sancionado, cujo resultado final é habituá-la á ociosidade, mãe de todos os vicios, no dizer dos moralistas, e causa principal de sua eterna subjeição ao homem.

A educação da mulher constantemente atravessou as reflexões dos médicos, quando o assunto era a educação física do homem. O Dr. Portugal (1853, p. 22), referindo-se às *perturbações sexuais*, alertava que seria “...muito proveitoso que as meninas em idade muito terna não se [entregassem] á leitura de romances [nem que sorvessem] tragos de prazer nos salões dos bailes e nos theatros”,

estímulos que desenvolveriam prematuramente seus órgãos (sexuais) e excitação.

Já nos colégios femininos, o Dr. Coutinho (1857, p. 12) observava que estes não vinham priorizando preparar as moças para a verdadeira "... missão da mulher na sociedade [...], [qual seja, serem] boas mãis de família". Nesse sentido, a instrução física e moral recebida nesses estabelecimentos não estava completa, porque as moças não saíam de lá reconhecendo a importância de amamentarem seus futuros filhos. Como já visto no tópico anterior, os médicos condenavam: "Opprobrio ás mãis que [não] circumscrevem seus deveres á conceição e ao parto!" (Mafra, 1855, p. 4).

Registram-se, assim, pistas das preocupações iniciais dos médicos em relação à educação da mulher: a parca educação feminina não vinha se adequando às aspirações higienistas. Essa é uma constante nas *theses*, embora nem sempre com os mesmos significados.

O Dr. Armonde e o Dr. Machado<sup>31</sup> complexificam e ressignificam a questão da educação e da emancipação da mulher colocando em pauta o debate de novas questões. Rompiam com a representação corrente de ser a mulher intelectualmente inferior ao homem (Machado, 1875) e que muita instrução era-lhes prejudicial por poder arrastá-las à perdição (Armonde, 1874). Propunham que ambos os sexos tivessem o mesmo direito à educação. Argumentava o Dr. Machado (1875, p. 14):

Si porém a sua missão fosse exclusivamente gerar e educar filhos, ainda seria de immediata utilidade que se lhe facultassem os mais amplos meios de instrucção. Com efeito quanto mais desinvolvida fôr a intelligencia de uma mãe de familia, tanto mais segura e fructosamente dirigirá a educação de seus filhos; é até um facto de observação vulgar que si as mães sabem ler os filhos aprendem com grande facilidade. E si isto se succede em relação aos estudos primarios, porque não succederá o mesmo quando tratar de ensino secundario ou superior?

---

<sup>31</sup> Em sua tese de doutoramento, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Ludmila Mourão estudou a representação social da mulher nas atividades físico-desportivas no período de 1870 a 1950. Uma das fontes exploradas foi a referida *these* do Dr. Machado. Um resumo do trabalho da professora pode ser encontrado em Mourão (2000).

A *educação physica* feminina, por sua vez, era mais ainda desprezada do que sua educação geral, entendida aqui como sua cultura intelectual. O Dr. Machado (1875, p. 55) apresentava uma preocupação incisiva com relação à prática de exercícios pelas meninas/mulheres já que

...não só o homem deve se entregar á taes exercicios, se a mulher não necessita tanto de desenvolver as forças musculares, a sua saúde merece-nos igual atenção, as suas formas interessão-nos muito immediatamente como medicos, pois que a ellas é reservada a gestação e o parto, funcções que exigem regularidade e desinvolvimento do systema osseo; não é desculpavel, portanto, que se prive a mulher dos exercicios gymnasticos, capazes de produsir tão importantes resultados.

O Dr. Machado também registrava uma terceira preocupação quando examinava a separação de meninos e meninas no período escolar. Ele observava que

O joven que termina seus estudos e que enceta a vida real, tem forçosamente de conviver com as mulheres; este novo elemento terá naturalmente decisiva influencia sobre sua existencia; como, porém, durante longos annos estivesse privado de sua companhia, não as [conhece] sufficientemente [...].

A falta de convivencia com o sexo opposto acarreta [...] inconvenientes, que se explicam pela salutar influencia que exercem as mulheres sobre os costumes [...] é por sua influencia que os homens perdem a rudeza das maneiras, que adquirem a elegancia, a distincção e aquelle tacto fino e delicado que distingue o homem de boa educação (Machado, 1875, p. 62-63).

Tanto o Dr. Armonde como o Dr. Machado consideravam, em nome da Hygiene, bastante profícua a adoção de escolas mistas. Advogando a vasta experiência desenvolvida nos Estados Unidos com a co-educação dos sexos – segundo o Dr. Machado, assunto que perturbava todo o clero e uma vasta *raça de moralistas* –, esses autores afirmavam que

...é um facto verificado que a união dos dous sexos nas escholas excita uma nobre emulação, modifica as maneiras rudes e grosseiras dos meninos, communicando-lhes aquella delicadeza no trato [...].

Ainda a experiencia tem demonstrado que a união, em vez de favorecer ou provocar ataques á moralidade, é conveniente á boa ordem e á disciplina, e que augmenta o respeito mutuo, fazendo germinar no coração dos moços idéas nobres e cavalheirescas (Machado, 1875, p. 76).

Pois bem, quando o assunto era escola, os médicos são unânimes em avaliar que a educação vai mal nos estabelecimentos especificamente destinados para

esse fim. Os motivos são muitos e muitas também são as sugestões higiênicas a serem adotadas para que o quadro se tornasse um pouco mais alentador. Havia uma grande preocupação em estabelecer as condições materiais e subjetivas necessárias para o desenvolvimento de uma *educação physica* própria às *casas de educação*. Discutia-se amplamente a localização dos prédios escolares e sua insalubridade, além de sugestões e conselhos, pautados nas regras higiênicas, para organizar o espaço, o tempo, os materiais e os saberes escolares.

Quanto à localização, para os médicos, declaravam:

A observação tem mostrado que os terrenos argilosos e de alluvião, contendo em geral grande quantidade de detricitos animaes e vegetaes, offercem condições muito favoraveis ao desinvolvimento de miasmas palustres, que envenenam a atmosphaera; assim, dever-se-hia preferir [...] para edificação dos grandes estabelecimentos destinados a educação, os terrenos de formação primitiva. [...] Para os estabelecimentos de educação deve se preferir os lugares elevados ás planicies, o campo ás cidades, e nestas os arrabaldes ás ruas centraes (Machado, 1875, p. 39).

Mas não importava apenas situar a escola num terreno cuja localização atendesse às prescrições higiênicas. Também o espaço escolar deveria ser higienicamente organizado. Assim, nos *templos* dedicados à educação, convinha que,

...sendo de uma architectura hygienica, nobre e elegante, abstraião o luxo e os excessivos ornatos, em proveito da vastidão e accomodações necessarias; sua architectura [deve ser], por assim dizer, intelligente, de physionomia expressiva, que diga ao estrangeiro curioso: – Aqui educa-se... (Armonde, 1874, p. 11).

O Dr. Coutinho minuciava detalhes a serem observados na construção do edifício escolar que deveria este ser

...construido de materiaes refractarios á humidade, de um andar quando menos, e deve ter exposição conveniente ao sol e aos ventos [...].  
[...] pinturas a oleo devem ser banidas, porque a ellas adherem as materias organicas, as paredes devem ser caiadas annualmente, o pavimento conviria que fosse encerado, não só porque é asseio que agrada, como também não absorve liquido ou miasma, o tecto liso e de madeira unida sem relevos e nunca estucado, pois em suas anfractuosidades se accumulão os miasmas e ahi ficão retidos pela impossibilidade de uma completa ventilação.



As escadas devem ser largas e feitas de maneira a não deixarem um espaço inútil, as janellas numerosas e abertas até a cimalha a fim de permittirem a entrada do ar exterior e da luz solar.

Dividido o collegio em salas de estudo, aulas, rouparia, dormitorios, e refeitório devem ser estas as divisões conservadas em rigoroso asseio...(Coutinho, 1857, p. 15-16).

Haveria ainda uma enfermaria afastada desses cômodos para atender alunos com doenças não contagiosas e um lugar remoto para as latrinas que permitisse o pronto esgotamento e lavagem incessante (Coutinho, 1857, p. 16).

Enfim, as *casas de educação* garantiriam salubridade sendo suficientemente espaçosas, arejadas, claras e, como já dito, construídas em terrenos secos para que não contribuíssem com a proliferação de miasmas. Além disso, deveriam possuir capacidade espacial proporcional ao número de alunos que atendessem.

Um estabelecimento destinado a receber grande numero de *internos* deve ser edificado no centro de grandes pateos ou jardins cercados de arvores dispostas de maneira que não dificultem a ventilação e nem impeçam o facil acesso dos raios solares; a sua capacidade deve ser proporcional ao numero dos habitantes, isto é, cada um deve dispor pelo menos de 15 metros cubicos de ar [...]. Os dormitorios vastos, claros e arejados, são preferiveis aos pequenos quartos destinados a receber quatro ou seis pensionistas, não só por ser a ventilação e o asseio mais facil naqueles, como porque prestam-se melhor á severa vigilancia, principal antidoto contra o omnanismo e pederastia (Machado, 1875, p. 40).

Nas *theses* médicas, a preocupação com a racionalização dos espaços e dos tempos escolares é constante, também devido às formas de convívio que propiciavam. A organização do tempo (não só) escolar também foi um assunto examinado pelos médicos na temática da *educação physica*. Uma das grandes questões que se prestava ao debate era o regime de estudo: internato ou externato?

Alguns médicos consideravam que

As sahidas ou communicações dos alumnos com o exterior; as obras immoraes e entretenimentos secretos são causas que poderosamente contribuem para a perda dos costumes. Nada com effeito é tão nocivo aos costumes dos educandos como suas frequentes sahidas e communicações com toda sorte de pessoas do exterior. [...]

Convem pois estabelecer como regra fundamental que os educandos não saíão do interior do collegio senão depois de acabada a sua educação; ou que caso saíão não

possam apresentar-se nelles senão como alumnos externos para receberem a instrução commun. Os pais ou correspondentes dos alumnos internos terão permissão de vir de quinze em quinze dias visita-los durante suas recreações. Se esta regra [...] parecer demasiadamente severa, dever-se-há prohibir a sahia ao menos durante o curso lectivo e restringi-la ao tempo das ferias. Mas então será preciso dar aos pais uma instrução particular sobre o que devem fazer para não contrariarem o systema de educação que se segue (Cunha, 1854, p. 24-25).

Outros asseveravam que era preferível o externato. Avaliavam que o regime de internato era *funesto* para o desenvolvimento físico e moral da criança. O Dr. Machado (1875, p. 28) exemplificava o porquê:

Basta lançar um golpe de vista sobre este grupo de pequenas creaturas [internadas] que formam a divisão dos *meninos* em todos os collegios, para convencer-mo-nos da enormidade do crime: pallidos, abatidos, tristonhos e indifferentes, que contraste não formam aqueles que á tarde, na hora da *sahida*, precipitam-se risonhos [...] [para o] lar paterno!

Approximemo-nos do grupo que a passo grave e medido dirige-se para os estreitos pateos de recreio; enfileirados dous a dous, os pobres meninos caminham em ordem militar até o lugar destinado ás recreações; ahi, á voz do regente, debandam, alguns correm, brincam, exercitam-se na lucta e em differentes *jogos*, pouco a pouco enthusiasmam-se, gritam, pulam, tropeçam, cahem e de novo erguem-se risonhos... a voz severa do regente echôa, reina immediatamente o silencio, a ordem restabece-se por momentos; em breve, porém, recomeçam os folguedos, o alarido redobra, o regente novamente intervem, reúne os mais exaltados, leva-os ao salão de estudo, privados da recreação... a iniqua sentença fulmina aquellas pobres criancinhas, cujo crime fôra entregarem-se ás expansões proprias da idade! Os outros, sentados ou deitados na relva, formam grupos quasi sempre em torno de um mais avançado em idade. Approximemo-nos do mais numeroso, a conversação corre animada [...]; aquellas physionomias abatidas e indifferentes exprimem neste momento curiosa attenção... avisinhemmo-nos ainda mais, ouçamos o que prende attenção daquelles pequenos cherubins... horror! O que faz sorrir aqueles semblantes juvenis, a penna recusa traçar...

Nesses termos, o Dr. Machado parece considerar que a *educação physica* e moral das crianças exigia cuidados que só poderiam ser dispensados pela família – exatamente o oposto do que advogara o Dr. Cunha. Colocava-se como problema o tipo de socialização que os internatos promoviam:

A educação prepara o homem para viver no mundo em intima aliança com a sociedade; ora, se o mundo não consiste sómente em professores, guardas e condiscipulos, é evidente que o jovem que se retira de uma casa de educação, não está preparado para viver [no] novo ambiente que o cerca [...]; habituado a vêr sempre atravez de um acanhado prisma, a grande luz o confunde, o deslumbra [...]. Si o jovem que se retira de um internato trouxesse em seu coração um fundo inexgotavel de sentimentos nobres e de aspirações generosas, poderia resistir desassombrado as seduções do mundo. Esta hypothese, entretanto, não se póde realisar; nos internatos o menino habitua-se á obediencia, que degenera em servilismo, á hypocrisia e á astucia; aprende a occultar as suas más qualidades, a

reprimir as paixões pelo medo dos castigos, e não por motivos nobres e desinteressados (Machado, 1875, p. 62).

Observa-se, então, uma reordenação. As primeiras *theses* privilegiam a discussão da higiene escolar, constroem uma estratégia discursiva que tende a desqualificar a educação no âmbito da família, remetendo-a à escola – quase em oposição àquelas teses de *educação physica* que tendem a querer ensinar aos pais uma melhor forma de conduzir suas vidas e educar seus filhos.

Na perspectiva da desqualificação, avalia-se que,

De um grande numero de pais inconsiderados, irreflectidos, que fallão com pasmosa leviandade e indiferença das regras da moral, que só se occupão dos prazeres, ou que não dão importancia senão aos meios de adquirir muito dinheiro, quão poucos há que cuidem de offerecer a seus filhos bons exemplos, de fazê-los ouvir só maximas uteis e de não apresentar-lhes senão prazeres que não tragão perturbação alguma a sua nova e fogosa imaginação! (Cunha, 1854, p. 24-25).

Nesse contexto, cabia aos médicos a crítica para que os colégios em regime de internato fossem melhorados. Tais representações parecem se atrelar à necessidade de se produzir a legitimidade da escola como lugar de direito da educação formal. Entretanto, conforme esse sentido vai se sedimentando – a legislação é um dos índices desse processo – o regime de externato passa a ser privilegiado. Não se descartava, contudo, a representação de que a família também deveria ser educada. Lembremo-nos que os conselhos a pais e mães, como mostra o tópico 2.2.1, permanecem ao longo do século. Isso sem mencionar o debate público – na imprensa geral e especializada e em eventos culturais –<sup>32</sup> e na produção de livros – manuais – educacionais cujo público-alvo eram pais e professores.

Argumentava o Dr. Machado (1875, p. 61):

A primeira condição de successo para qualquer systema de educação [...], [é] serem os proprios paes os seus executores: a educação do coração, da vontade, do character e mesmo da razão, é por sua natureza privilegio exclusivo dos progenitores,

---

<sup>32</sup> Penso nas Conferências da Glória e nas publicações por ela geradas em diários de notícias e em coletâneas específicas.

ninguem os poderá substituir completamente; é no interior da familia que as boas qualidades, que constituem o merito e a dignidade do homem, se desinvolvem com segurança; é no sanctuario do lar domestico que se bebem as mais solidas idéas do bello e do justo; é alli que se aprende a amar.

Entretanto, levando em conta que os *meios de instrução* eram *tão pouco generalizados*, que os *filhos das províncias* eram obrigados a procurar estudo nas cidades, e que muitos compromissos sociais impediam os pais de acompanhar de forma imediata a educação dos filhos, o internato era representado como um mal (ainda) necessário. O Dr. Ubatuba já criticara abertamente diretores cujo interesse era somente enriquecer; o Dr. Machado parecia acompanhá-lo avaliando que os colégios haviam se tornado “...casas de *negócio*, que se [pavoneavam] com o título de estabelecimentos de educação” (Machado, 1875, p. 36). Submetê-los aos preceitos de uma *boa higiene* e de uma *severa moral* implicava na diminuição dos lucros de seus proprietários, certamente afetados pela diminuição do número de alunos no caso dos internatos e a redução de tributos à escola com a adoção dos externatos. Não deixavam de ser argumentos que se somavam à representação da necessidade de se publicizar a educação, tornando-a uma prioridade de Estado.

Se a manutenção do regime de internato era ainda inevitável, cabiam algumas precauções. Observava o Dr. Andrada Junior (1855, p. 9):

Antes de sujeitarmos o menino aos regulamentos e ás privações de um collegio, convém cedermos á natureza o tempo necessario para nelle fazer desabrochar as primeiras flôres da intelligencia, que o tornem apto a comprehender as materias que lhe fôrem leccionadas, para dota-lo com uma organisação capaz de resistir á influencia de condições tão diversas daquellas com quem até então se havia medido. Entre nós não é raro que meninos entrem para os collegios na idade de 4 e 5 annos; fôra de razão que a esse respeito nos conformassemos com o que se usa em outros paizes, como na França por exemplo, em que só depois de completarem os 7 annos são admittidos á matricula como pensionistas; os jogos da infancia são, antes desta época, as suas principaes occupações. Não queremos com isto dizer que até então deva ser deixado ao acaso o desenvolvimento da sua intelligencia e faculdades moraes, e que para o physico sejam exclusivamente voltados todos os cuidados da educação; as vantagens que para o aperfeçoamento do corpo resultarião de um tal systema, desaparecerião em presença da atrophia do espirito [...] que não deixaria de acompanhá-lo. Desde os 4 annos a frequentação de *externatos*, guardadas certas precauções importantes, pôde para alguns meninos ser de grande vantagem; a outros convem que permaneçam por mais tempo na habitação paterna e com estes, a par do exercicio corporal tão recommendado na infancia, as lições de moral e de religião não devem ser esquecidas.

O Dr. Machado (1875, p. 27) recomendava que a entrada nos internatos deveria ser ao máximo postergada, justificando:

É aos 10 annos que a resistencia do organismo aos agentes exteriores começa [a] se tornar mais energica, que a saúde firma-se e a intelligencia, já desinvolvida, póde applicar-se com proveito a estudos mais serios e continuados.

A maioria dos médicos defendia que a idade de iniciação nos estudos formais deveria se dar aos sete annos ou quando apparecesse a segunda dentição, observando-se, entretanto, que

...a idade propria ao desenvolvimento de cada uma das nossas faculdades não é a mesma em todos os individuos; há organizações precoces, que illudindo a marcha pausada e progressiva do nosso desenvolvimento vital, sotopoem as differentes phases da vida muito antes do tempo marcado pela generalidade dos casos; a outros acontece exactamente o contrario: não admira pois que meninos de 6 a 7 annos se achem em melhores condições de intellectualidade, mesmo no estado de saude, que outro de 8 a 10 e *vice-versa* (Andrada Junior, 1855, p. 9-10).

O tempo escolar também era problematizado com relação a um tipo de seriação, primeiramente incomodando “...um inconveniente assaz grave e origem de mil males” (Cunha, 1854, p. 25) que era de manter-se juntos meninos de idades e interesses diferenciados. Deveria ser observado que

Meninos de differentes edades não devem ser sujeitos a um systema uniforme de vida; as horas de trabalho, da recreação e do somno devem variar conforme a idade dos pensionistas; entretanto, em quasi todos os collegios, esta consideração é desprezada, e ao menino de 7 annos e ao adulto de 15 são concedidas as mesmas regalias (Machado, 1875, p. 28).

Sugeria o Dr. Coutinho (1857, p. 29):

Devião os directores [...] dividirem os seus alumnos em turmas segundo suas idades; as dos pequenos composta de meninos de nove a doze annos de idade, as dos medios de alumnos de doze a quinze annos; e as turmas dos grandes composta de meninos de quinze a dezoito annos; a cada uma dessas divisões devia presidir um inspector que velasse sobre o asseio de cada alumno em particular e sobre o seu procedimento.

Além disso, alertava:

Os directores dos collegios se devem compenetrar do grande valor, e alcance, da palavra – educação – e de que na infancia o cerebro precisa de repouso, e os musculos de exercicio. A duração das classes deve ser diminuida; a dos recreios augmentada; o genero de exercicios deve ser proporcionado ás idades, e constituição dos alumnos; grande intervallo deve haver entre as refeições e as classes; entre a noite e o somno deve mediar pelo menos duas horas; e o infante deve deitar-se mais cêdo, do que o adulto.

Os exercicios gymnasticos devem ser o principal elemento do recreio (Gomes, 1852, p. 13).

Colocavam-se, pois, hierarquias estabelecendo-se (novas) prioridades merecedoras de maior atenção na distribuição do tempo escolar. Para o Dr. Cunha (1854, p. 26),

Os meninos bem como os moços podem empregar ordinariamente no trabalho dez horas por dia interrompido pelas refeições e recreações; mas deve se ter o cuidado de variar os objectos de seus estudos [...].

Duas horas de estudo continuadas bastão attenta fraqueza e leviandade [do] espirito [dos meninos], que se deve reanimar depois por occupações inteiramente differentes, e principalmente exercicios do corpo.

Para que os meninos não tomem gosto pela dissipação natural á sua idade, as recreações não devem ser mui longas, não devem prolongar-se alem de duas horas nos dias ordinarios, e cinco ou seis em outros dias. Estas recreações devem consistir em exercicios gymnasticos [naturais e variados]...

Os princípios elencados pela pena do Dr. Gomes acerca da distribuição do tempo escolar também foram objetivamente sistematizados, anos mais tarde, pela Comissão visitadora de escolas da Corte.

Logo que as nossas escolas tiverem capacidade sufficiente, e as aulas primarias funcionarem das oito horas da manhã ás duas da tarde, deve-se distribuir o tempo escolar de maneira que, a par do trabalho intellectual, se cure do physico, estabelecendo, por ordem de idade e de robustez, certas evoluções, exercicios e jogos, que sirvão não só de descanso ao estudo, como de desenvolver a agilidade, a força muscular e a elegancia dos movimentos do corpo.

A introduccção de exercicios gymnasticos nas escolas de 1<sup>o</sup> gráo traria grandes beneficios, sem detrimento para o estudo das materias litterarias. Uma vez bem regulado o tempo, nenhum estudo soffreria, e os meninos havião de aproveitar mais, e concorrer em maior numero ás escolas (Relatório apresentado ao Conselheiro Inspector da Instrucção, apud Armonde, 1874, p. 32).

Falando especificamente para o regime de externato, o Dr. Machado (1875, p. 25) organizava o tempo escolar da seguinte maneira:

As horas de trabalho [...] devem ser de tal modo divididas, que não sejam as crianças obrigadas a estudar mais de tres horas seguidas sem uma recreação conveniente,

procurando-se com especial cuidado evitar que o trabalho continue ou comece antes de uma hora passada depois das refeições.

Além disso, alertava que no clima tropical não era conveniente trabalhos de onze horas da manhã às duas horas da tarde por serem as horas mais quentes do dia e provocarem a preguiça intelectual e física. O Dr. Brito (1892, p. 11-12) assumia a perspectiva da escola em tempo parcial, endossando – e recomendando – a divisão do tempo escolar adotado nas escolas da Bélgica, que “[regulavam] por semana gastar vinte horas no ensino intellectual e seis horas no ensino da gymnastica pelos jogos”.

Uma outra questão a ser observada nas escolas para a melhora de seu desempenho em frente à missão de educar a mocidade (sem degenerá-la...) era a atenção a ser dada à materialidade das práticas escolares. Considerava-se, por exemplo, que os móveis influíam no desenvolvimento físico dos educandos. Para que se pudesse exigir *atitudes de higiene* e a *polidez* recomendada, era preciso que a escola dispusesse de bancos com encosto, como os *modernos móveis americanos*, ao invés dos toscos bancos onde não se tinha onde apoiar o tronco e nos quais os alunos eram obrigados a conservar-se sentados por longas horas do dia. Em 1874, segundo o Dr. Armonde, eram esses os objetos incômodos amplamente usados nas escolas da Corte. Esse tipo de assento fazia com que o *menino* mudasse muitas vezes de posição, inclinando-se “...de lado sobre os bancos, para diante sobre os joelhos ou sobre o visinho, posições essas viciosas, que além da má influencia que [tinham] sobre o physico, [traziam] destenção ás lições” (Armonde, 1874, p. 13-14).

Outros cuidados também deveriam ser tomados com os materiais escolares. Incomodava-se ainda o Dr. Armonde (1874, p. 14) com

A existencia, nas salas das escolas, de lousas quebradas, vidros substituidos por papeis grudados, os mappas rottos, os riscos e figurinhas nas paredes; as mesas sujas de tinta, mal pintadas e carcomidas, e outras cousas deste genero, [que] são, no dizer de alguns espiritos retrogradados, uteis para a habituar o menino á pobreza, e não estranha-la no caso da adversidade da sorte. Para elles, o asseio é imcompativel com a pobreza ...

Os higienistas não concordavam com essa incompatibilidade entre asseio e pobreza. Em nome da civilização, era preciso ser possível higienizar também a pobreza. E eram em detalhes como esses, tratando com zelo o ambiente escolar e seus materiais que, observavam os médicos, se encontravam na *educação physica* canais que permitiam incutir e desenvolver o amor à ordem e ao asseio.

Quanto aos materiais necessários para a prática da ginástica, algumas sugestões específicas foram apresentadas pelo Dr. Brito (1892, p. 11). Informava ele que “Os aparelhos de gymnastica desde 1878 foram suprimidos das escolas belgas e não se encontram nellas trapezios, argolas, barras fixas, etc. O actual processo de gymnastica tornou-se exclusivamente pelos jogos...”<sup>33</sup>

Essa mudança de materiais registrava uma reordenação de saberes condizentes a uma outra perspectiva de educação física. Entretanto, durante boa parte da segunda metade do século XIX, a realidade era de quase total privação de qualquer modalidade desse saber que aos poucos se escolarizava.

Geralmente nos collegios existentes em nosso paiz, quasi que podemos dizer sem medo de errar, que nem o moral e nem o physico se aperfeiçõa tanto quanto era de esperar, porque não há verdadeiro methodo seguido pelos professores para isso; o moral porque a má administração que há nos collegios dá lugar, ou ao completo abandono dos meninos quando elles mais precisão de quem lhes guie seus tremulos passos na vida, ou por causa do muito rigor que há em alguns estabelecimentos; o physico, como dissemos [em nada temos o que elogiar pois que a esse respeito seguimos os paizes mais atrazados em civilização], não se aprefeiçoará, não só em attenção ao moral, como tambem por causa de condições physicas existentes nestes estabelecimentos: como uma atmospherã viciada pelos grandes ajuntamentos de pessoas, falta de asseio, más alimentações, etc. (Portugal, 1853, p. 21)

Os médicos consideravam que a escola era o lugar mais propício ao desenvolvimento da *educação physica*, moral e intelectual e, por isso, buscaram projetá-la – no duplo sentido – como digna dessa missão. Um dos seus esforços consistia na tradução que esses *ramos da educação* poderiam comportar em termos de saberes escolarizáveis e escolarizados. Esses *ramos* da educação poderiam ser traduzidos em conteúdos que foram mapeados cuidadosamente por Gondra (2000). Apóio-me nesse autor para tecer as observações a seguir.

---

<sup>33</sup> Dentre os quais, cita ele em outra ocasião, *bola em postura, o gato e o rato, tocar em terceiro*.



A maior parte dos médicos fazem referência à formação escolar de maneira generalizada e integrada, isto é, ratificando que o lugar para promoção e efetivação da *educação physica*, moral e intelectual era a escola. Alguns, entretanto, especificam que a educação moral deveria se dar pelo ensino da religião. É o caso dos doutores Ubatuba, Andrada Junior, Mafra, Coutinho, Vasconcellos, Guimarães, Machado – propondo, no nível primário superior, o ensino da doutrina cristã.

No que tange à educação intelectual, parte deles também se manifestava. O Dr. Portugal (1853) enfatizava a importância do estudo de línguas tanto no ensino primário como no secundário. Nesse último, deveriam vigorar ainda o ensino das ciências e da filosofia, no que era acompanhado pelo Dr. Gomes (1852), para quem nesse último grau, também recomendava o estudo de línguas e das ciências abstratas. O Dr. Coutinho (1857) ressaltava a importância do estudo de português e geografia no ensino primário e de belas-artes, música, francês, inglês, alemão, geografia, matemática, física, história e botânica no ensino secundário. O Dr. Guimarães (1858) apontava a necessidade de se priorizar a leitura e a escrita, a música e as artes, aqui incluídas a escultura e as artes mecânicas, bem como o da horticultura. Os doutores Armonde (1874) e Machado (1875) eram os mais detalhistas em suas propostas.

Para o primeiro, o ensino primário deveria enfatizar a leitura e a escrita, o cálculo e os elementos, as ciências físicas e naturais, a *cosmografia* e a geografia, a higiene e a medicina doméstica, bem como o ensino da história, das *belas-artes* e das *belas-letras*. O ensino secundário cobriria o estudo da botânica, da zoologia, das ciências físicas e naturais. O segundo foi o médico que mais se preocupou em efetivar a aplicação de um princípio que era comum a outros médicos, qual seja, a necessidade de gradação do ensino. Nesses termos, para o ensino primário elementar, sugeria que se priorizasse a leitura, a escrita e o cálculo; o ensino primário superior enfatizaria os princípios elementares de contabilidade, gramática nacional, noções de história e geografia; já o ensino secundário se

ocuparia da gramática nacional, da matemática elementar e superior, geografia, história, filosofia, literatura, química, física, botânica, zoologia, economia política e direito constitucional, latim, grego e mais duas línguas vivas.

Excetuando-se o Dr. Naegeli e Dr. Miranda que não se ocupam em suas *theses* com a questão da escola, vale registrar que todos os outros médicos propunham a *educação physica*, a educação moral e a intelectual em ambos os níveis de ensino (primário e secundário). Cabe observar que, conforme já destacado por Gondra (2000, p. 254),

A intervenção no corpo e a necessidade de promovê-la constituiu-se em um consenso nas teses examinadas, havendo uma pequena variação referente ao modo como esta deveria ocorrer em relação às demais dimensões: as intelectuais e as morais. Para uns, o início de toda formação humana dava-se na/pela educação do corpo. Para outros, a hierarquia não encontrava-se posta nestes termos, tratando-se ademais de uma intervenção global na formação do homem e, neste sentido, deveria ocorrer de forma consorciada. Entretanto, mesmo os que defendiam uma hierarquização nas intervenções também estavam convencidos de que, num determinado momento tais dimensões encontravam-se associadas.

Esse “determinado momento” era quando ingressavam na educação escolarizada. Ainda com relação à *educação physica* e à sua intervenção higiênico-pedagógica sobre o corpo, cabe marcar que esta se dava em cuidados diversos, como tenho buscado mostrar até aqui, bem como com práticas corporais especificamente pinçadas da cultura corporal de movimento (ginástica, jogos, danças, passeios, natação, etc.) sobre as quais falarei mais à frente. Por ora importa frisar que para os médicos, nos oitocentos,

Tão íntimas são as relações que entre si guarda esta triplíce ramificação [da educação], que muitas questões não podem ser completamente classificadas em um ramo, por se ligarem igualmente aos outros. Tratando de uma questão de educação *physica*, por exemplo, nada mais natural do que passar-se insensivelmente para uma questão de educação moral ou intelectual (Armonde, 1874, p. VI).

Ocupar-me-ei em apontar os consórcios percebidos e/ou produzidos pelos médicos na interface desses diferentes ramos, já que a especificidade dos sentidos produzidos pela escolarização da educação física será tratada mais à frente – neste tópico, quando falo das práticas corporais autorizadas como componentes de uma *educação physica*, e no seguinte, quando procurarei

sintetizar a singularidade do que os médicos representavam como pertinente à discussão da *educação physica*.

De maneira geral, acreditava-se que

Não [era] somente a educação científica que [merecia] cuidado [na escola]; a educação physica [deveria ser] ali convenientemente dirigida, a gymnastica e as bellas artes [eram] parte importantes da educação, desenvolvendo o corpo e corrigindo as naturezas asperas; o sentimento do bello, do justo, e do honesto [deveria ser] inoculado na mocidade pelo complexo dos diferentes ramos de ensino (Coutinho, 1857, p. 9).

Os novos conhecimentos, muito mais amplos que o até então tradicional ler, escrever e contar, exigiam que os métodos de ensino das primeiras letras se tornassem *atraentes e divertidos* para as crianças. “Aprender brincando, e não chorando, eis a que se deve attender no ensino das crianças” (Armonde, 1874, p. 39).

Essas observações sugerem que, em pelo menos três sentidos, os médicos perspectivavam que a *educação physica* poderia interagir com a educação intelectual: de modo preparatório, moldando o corpo – e as vontades – de forma a predispor-lo à disciplina escolar; de modo compensatório, servindo como tempo de recreio para as árduas atividades intelectuais; e, numa certa inserção “metodológica”, chamando a atenção dos professores para a importância do “lúdico” no desendurecimento de suas atividades didáticas.

Destacadamente, *educação physica* e educação moral se entrelaçaram e mesmo se misturaram no projeto de educação integral produzido, veiculado e difundido pelos médicos, ora numa perspectiva inibidora e limitante, ora liberalizante. Nesta última, combativo e entusiasta, manifestou-se o Dr. Machado (1875, p. 66-67):

A educação da vontade consiste na applicação de meios que favoreçam ao desinvolvimento do *livre arbitrio*; isto é, a vontade bem educada deve ser soberanamente livre: ensinar o educando a querer e a se determinar livre e racionalmente, libertar a sua vontade de toda influencia estranha, habitua-lo a realizar com energia e decisão as suas deliberações, tal é a mais difficil tarefa do educador, o mais nobre e o mais util ensino que póde fornecer aos seus alumnos.

Disto se infere que a formação de uma vontade não consiste em habitua-la a submeter-se a vontades estranhas; porém sim em dirigi-la e fortifica-la de tal modo que possa reagir contra as paixões, os hábitos e as inclinações que, tantas vezes, captivam o livre arbitrio em detrimento da moralidade individual e publica.

[...]

Nos internatos leigos o alumno resignar-se á oppressão; finge submeter-se de boa vontade, mas no intimo ferve-lhe o espirito de revolta que se manifesta sempre que se offerece oportunidade; o seu livre arbitrio, subjeita-se ao regulamento, mas não se identifica com elle. [...]

[...] o que [desejamos] é que os directores de internatos se compenstrassem da necessidade de submeter a vontade de seus educandos a uma gymnastica capaz de a desinvolver e fortificar, que os habituassem desde os seus primeiros annos a manejar convenientemente essa nobre, mas perigosa arma [que é a energia da vontade, a firmeza de character, o *self-governement*, enfim, o livre arbitrio].

O direito à livre escolha, à liberdade de poder escutar a *voz esclarecida da razão*, introduzia novidades que perpassavam novas proposições metódicas para o ensino e, também, novas condutas para fazer incorporar condutas. O Dr. Machado (1875, p. 68) assim formula a questão:

A ideia de merito e demerito implica a das penas e recompensas, o direito de punir como o de recompensar se deriva da propria natureza, e nem a lei é possível sem a sanção co-relativa. Ora a independencia completa da vontade, a preexistencia do livre arbitrio são condições essenciaes para que os nossos actos sejam imputaveis; logo: todo systema de educação que se basear no respeito á liberdade, no desenvolvimento do livre arbitrio não se poderia conceber sem as penas e recompensas.

Como já mencionado, para boa parte dos médicos, a educação moral procedia da educação religiosa. Ateísmo e superstição eram práticas funestas e levavam à degeneração moral (Armonde, 1874, p. 47). Mas, também encontramos médicos (Armonde e Machado) que, sem descuidar de uma formação cristã, colocavam o peso da educação moral na família – o Dr. Machado defendia abertamente o ensino laico.

O sentimento de justiça deveria ser despertado e desenvolvido em casa e na escola, o que fazia com que os castigos escolares se colocassem como um problema para os médicos. Houve quem os defendesse:

A manutenção da ordem e os sucessos da educação exigem que existão punições justas, severas e inevitaveis contra aquelles que infringirem voluntariamente as regras estabelecidas. As reprehensões em particular ou em publico, as más notas, o isolamento dos camaradas durante as refeições, estudos e classes, a privação de algumas comidas agradaveis, a prisão e a expulsão são as penas que se devem

infligir ás infracções conforme sua gravidade. Os castigos corporeos, bem que custem á humanidade e ao pudor, são todavia meios que infelizmente não dispensão certos espiritos indoceis e refractarios a todas as outras penas (Cunha, 1854, p. 28).

Porém, a maioria dos médicos preferia apontar um outro caminho que não envolvia a violência física.

Dizei-me, ó vós que conheceis tão pouco os verdadeiros sentimentos do coração do homem, para que dotou-nos a natureza com o dom da razão e da consciencia, de que nos serve o amor-proprio e o remorso, senão para servir-nos de guias no escabroso caminho das nossas inclinações? Que necessidade pois teremos nós de, para corrigir o espirito, aviltar a materia, servindo-nos para a educação do homem dos mesmos incentivos que costumamos empregar para com os irracionaes? Não seria mais nobre e philosophico que entregassemos o nosso joven educando aos seus juizes naturaes, que procuraríamos despertar, ao desgosto do amor proprio offendido, ao temor da publicidade de uma acção praticada, ao remorso da consciencia? Tenho fé bastante na nobreza do coração humano para affirmar que os castigos que fallão directamente á alma, quando manejados com discernimento, tem mais subida [sic] influencia sobre sua maneira de obrar, do que aquelles que só fallão á pelle e ás orelhas. Mal dos que fizerem excepção a esta regra! Para estes, todos os esforços empregados para conduzi-los a bom caminho serão mallogrados (Andrada Junior, 1855, p. 21-22).

Os castigos eram tolerados e reconhecidos como válidos, mesmo quando o que contava era o constrangimento e a coacção. Poucas foram as vozes que se manifestaram em contrário. Um desses exemplos vinha do Dr. Armonde (1874, p. 53), para quem “A vigilância nos collegios [deveria] consentir uma liberdade razoavel. O excessivo rigor gera hypocrisia. O estado de temor constante dá nascimento ás nevroses, ás palpitações e a outras affecções”.

A alternativa proposta era

A formação de jurys nos collegios, fazendo que os meninos julguem os delictos dos seus collegas, applicando-lhes as disposições do codigo escolar, tem todas as vantagens e exequibilidade. Desenvolvendo o sentimento da justiça, familiarisa-os com os deveres que mais tarde terão de desempenhar na sociedade...(Armonde, 1874, p. 53).

A noção valorativa da educação parece estar sedimentada no pensamento médico ao final do século XIX. Deveria ela ter por fim preparar homens ativos, capazes de ombrear e vencer as dificuldades que se antepunham à vida. O Dr. Brito (1892, p. 26-27) tinha a convicção de que não se transmitiam por prédicas atributos do caráter, tais como, coragem, altivez, prudência e firmeza: “Só a

prática das acções imprimem uma direcção na sua formação”. Para que se estabelecesse harmonia e solidariedade entre espírito (inteligência) e corpo, eram necessárias a saúde e a resistência porque “...unicamente onde há o desenvolvimento de suas forças existem actos de nobreza” (Brito, 1892, p. 28). Por isso,

A formação do carácter [precisava] de um campo mais vasto de acção onde os exercicios phisicos, olhados como uma instituição recreativa, sejam ao mesmo tempo beneficos a saude moral, uteis ao desenvolvimento das forças e ao aperfeiçoamento da individualidade civica (Brito, 1892, p. 28-29).

A ginástica, certamente, mas, principalmente, os jogos ofereciam préstimos à saúde moral edificando o carácter por meio do mover-se. Por serem feitos em grupo e pela necessidade do concurso de todos, os jogos seriam alegres e estimulantes. Neles

...instintivamente cada um esforça-se para ter bom exito e tornar-se emulo; assim o interesse pelo divertimento se generalisa, se apresentando, ora sob a forma de uma luta em que a victoria cabe ao mais forte e agil, ora uma especie de concurrencia para cujo sucesso concorre a destreza e a velocidade (Brito, 1892, p. 29).

E ainda

O sentir é livre, os esforços brotam expontaneos e generosos, exercitam-se disposições, desabrocham novas qualidades, eleva-se a alma animada de vagas aspirações.  
Aptidões crescem, desenvolvem-se movidas pelo sentimento de glorias, de entusiasmo, onde exaltam-se as qualidades sympathicas que na collectividade elevam-se até chegar ao amor patriotico (Brito, 1892, p. 30).

Os jogos apresentavam a vantagem de *combinar leis do jogo com leis sociais*: subordinavam o movimento a regras, disciplinavam a atividade individual e coletiva, moldavam as deliberações, responsabilizavam o proceder de cada um, fortaleciam laços de solidariedade.

Os médicos opinavam sobre castigos, na maioria das vezes argumentando que não eram de grande vantagem. Deveriam ser banidos das práticas escolares, porque “...o estímulo da dôr phisica é tão duradouro como a sensação que produz: a correção moral feita com discernimento desperta a consciencia e a

alma” (Coutinho, 1857, p. 20-21). Acreditava-se que, quando um diretor conseguia estabelecer a obediência com base no temor, a educação já estaria corrompida. “Jamais é preciso [conduzir os meninos] pelo caminho do temor, que tão prejudicial ao Moral os fará pusilânicos, e sujeitos aos males que occasionam os sustos” (Ubatuba, 1845, p. 27).

Advogava-se pela abolição dos castigos corporais que,

... [apesar de] votada na consciencia de todos, infelizmente ainda não é uma realidade pratica: nas escolas primarias e até nos collegios de instrucção secundaria a ferula é considerada um instrumento indispensavel ao progresso moral e intellectual dos alumnos [...]. A voz do páo é capaz de abafar os máos instinctos; mas ninguem de boa fé dirá que pode melhorar o coração, destruir o mal e fazer germinar a virtude; a voz do páo poderá intimidar o alumno, evitar que manifestem seus vicios, mas não conseguira corrigi-lo; [ao contrário] faz germinar nos jovens corações com o medo, a astucia, o odio e o servilismo.

Os jejuns e as privações de recreio prejudicam tão directamente a educação physica, que nenhuma consideração poderá justifica-los; nos primeiros annos da vida, principalmente, taes castigos podem acarretar funestas consequencias, e era muito para desejar-se que fossem completamente abolidos do *codigo penal* dos collegios (Machado, 1875, p. 68).

No fim do século, a necessidade desses castigos parece estar totalmente abolida, pelo menos em tese, pela frenologia. Sumariamente, acreditava-se que as qualidades humanas derivavam do desenvolvimento e da atividade dos órgãos ao passo que os defeitos eram resultado da não atividade e/ou da pequenez (de uma das partes) do cérebro.

Assim, o accrescimo de funcionamento da massa activa do cerebro se traduz pela acuidade dos sentidos em precisão e certeza, pela rapidez da percepção e facilidade em combinar e julgar, d’onde resulta promptidão nas resoluções e energia nas decisões.

Os attributos inherentes aos musculos, dextreza, agilidade, pericia, velocidade e força igualmente crescem.

Elles são por assim dizer os traductores das faculdades activas do individuo.

Os phenomenos psycho-motores originam uma derivação constante de estimulo nervoso que sahindo do orgão central da actividade vai para os seus instrumentos musculares incitar movimentos voluntarios.

Esta frequente descida de um influxo vigoroso aproxima os musculos das resoluções do cerebro, de modo que elles adquirem a promptidão do cerebro e este a energia d’aquelles.

E a promptidão e energia com que o influxo nervoso acóde ao musculo é caracteristico da vontade.

Não se pense que vae n’isto simplesmente o mecanismo do movimento, não. Exerce-se e educa-se uma faculdade superior a – vontade – desenvolve-se uma outra tambem activa a – energia –. São estas as qualidades do character activo [que

podem modificar as heranças da índole e dos temperamentos na formação do carácter] (Brito, 1892, p. 31).

E, mais à frente, o corolário da explicação acima:

A educação physica com seus exercicios offerece a base do equilibrio nervoso, faz descer para os musculos uma grande somma desse estimulante nervoso, e com elle se diffundirá para os orgão grande parte da seiva nutritiva, levando o vigor vital a todos os tecidos da economia, pela acção beneficemente generalizada que os movimentos musculares communicam aos orgãos da circulação e aos phenomenos vitaes que se passam em todos os tecidos vitaes, apressam-se as oxidações; os movimentos respiratorios auferem mais vida, os digestivos mais energia. E todos concorrendo para a vitalidade organica, para fixidez dos elementos e robustecimento dos tecidos fazem um corpo forte e rijo.

Taes são as condições corporaes necessarias para – a resistencia vital – que se traduz tambem no enrijamento que é a resistencia as interperies, e na immunidade que é a resistencia aos males do corpo[...].

... obter esta abnegação da vontade para as sensações dolorosas é fazer tambem o preparo para soffrear com exito as sensações internas chamadas necessidades, é ainda saber frear os desejos inoportunos e sollicitações inconvenientes de appetite, é em summa saber supportar privações pessoaes para ser livre e não sujeitar-se a imposições do habito para ser social (Brito, 1892, p. 32) .

Os castigos eram abominados quando a causa era a desordem provocada pela privação da liberdade de movimento das crianças, mas eram considerados reprimenda válida, ainda que como último recurso, quando o motivo era o onanismo, considerado a mais terrível *paixão*.

Os homens são [...] presas das paixões da alma, que os podem tornar felizes, ou desaventurados, bons cidadãos, ou membros inuteis da sociedade. As paixões brotão na infancia, e juventude, e deitão tão profundas raizes que em balde se tentaria arrancal-as em uma época mais avançada: urge, pois, que as pessoas, encarregadas da educação dos meninos, e dos moços, assim em estabelecimentos publicos, como particulares, invidem esforços, para evitarem o desabroxamento de paixões, que puderem desdourar a intelligencia, e offuscar a razão, e para desenvolverem em sua alma os sentimentos, que ennobrecem o coração humano (Mello, 1846, p. 36).

Acreditavam os médicos que corações malformados tinham propensão a desenvolver paixões: o ódio, a cólera, a vingança, o erotismo, a gula, entre outras. A educação moral é que poderia afastá-las, contê-las, modificá-las. Mas nenhuma paixão foi tão explorada e temida pela educação como a do onanismo. Seu trato evidenciava como a educação moral e a *physica* poderiam ser transformadas num quase mesmo fenômeno, já que a ginástica era apresentada como panacéia para prevenção ou cura, conforme o caso.



Os sintomas se apresentavam: “A intelligencia como o corpo [...] o accusam, assim a memoria se enfraquece, a razam se perverte, e de proposito o humor tristonho, e desconfiado parece permanecer em seu rosto para denunciá-lo” (Ubatuba, 1845, p. 18). Além disso,

...a magreza, o marasmo, a pallidez, o encovamento dos olhos, a timidez, a melancolia, o gosto excessivo de viver isolado, a imbecilidade, a inaptidão para qualquer acto, que reclame alguma concentração do espirito, e depois a perda completa do appetite, e muitos outros incommodos, que lhe vão paulatinamente minando a existencia, formão o funebre cotejo, que acompanha sempre tão deploravel estado (Mello, 1846, p. 39).

O diagnóstico era certo e cruel: sofria o *mancebo* de um vício *infame* que lhe tornava um ser miserável – a masturbação, ou o onanismo, como preferiam os médicos do século XIX chamar. Para evitar essa situação, os exercícios ginásticos deviam ocupar todo o tempo de recreação dos meninos dada a benéfica interferência que poderiam promover na constituição física, mas, também, por outra *utilidade* que não era de *pequena monta*: “...é, que, fatigando-os, os obrigão á buscar um somno reparador, e á se distrahirem de funestas inclinações, e de vicios hediondos, que ordinariamente se gerão, e se arraigão nos momentos da occiosidade (Mello, 1846, p. 35).

Se essa primeira providência não fosse suficiente para afastá-lo de tão *funesta inclinação*, o próximo passo seria

...dirigir-se ao menino, e, exprobando-se a fealdade de seo delicto, e pintando-se com suas verdadeiras côres o negro quadro de suas loucuras, fallar-se-lhe ao seo coração, e por meio da persuasão fazer-se-lhe sentir os perigos, que o ameação; e, quando se mallogrem todas estas tentativas, dever-se-há por ultimo recorrer-se ao rigor (Mello, 1846, p. 39).

Completaria o Dr. Ubatuba (1845, p. 18): “É nestes casos difficultosos de corrigir, ou mesmo de prevenir que o pedagogo mostra a sua influencia, e os serviços que pode prestar” à educação moral e *physica* do *menino*. Mas os médicos também previam a possibilidade de a ginástica ser útil no sentido inverso: ao invés de utilizá-la como prevenção, também utilizá-la como meio terapêutico.

O encerramento e proibição que alguns pais costumão dar a seus filhos, e que muitas vezes é movida pelos directores dos collegios de que os moços não arredem o pé destas casas – é má, pois que havendo de preencher os moços em certa quadra da vida funcções tão naturaes como a da geração, sentindo o fogo de suas vontades abrasadoras ateiado por tal imposição, entregão-se ao onanismo e todas as castas de immoralidade que principalmente existem nos collegios de mais rigor: assim aconselhamos que o numero de recreios seja augmentado, e durante elles os exercicios gymnasticos postos em pratica para distrahir a esta gente, que do contrario ficará de physico e moral estragados e a patria illudida por ver a suas esperanças mallogradas, pois que é desta brilhante mocidade que ella espera sua salvação e prosperidade futura (Portugal, 1853, p. 21).

Os médicos acreditavam que “O onanismo e a prostituição [concorriam] para uma má educação physica, pois que impedem a conservação e propagação das boas qualidades hereditárias, e mesmo destroem-nas” (Portugal, 1853, p. 9).

Os principais meios higiênicos aos quais se recorria para dominar os impulsos sexuais que afluíam com a chegada da puberdade eram “O exercicio muscular, levado até á fadiga; os banhos frios; uma alimentação reparadora, porém pouco excitante [...]. A hygiene moral [competiria] o resto” (Machado, 1875, p. 30).

Por serem um passatempo agradável, divertido e proveitoso, os jogos preservavam as crianças e os jovens de *sugestões malignas*, dissipavam *qualquer idéia de vício*, evitando a propagação de *atos deprimentes e solitários* (Brito, 1892). Em bom português: também eles eram tomados como um meio higiênico contra a masturbação.

Os médicos consideravam que “[...] [era] essencial habituarem-se os meninos á uma vida activa, e dura, e para isto muito [concorria] a gymnastica” (Mello, 1846, p. 35) porque “...quasi sempre [os vícios] já adquiridos na infancia, suffocam a razão nascente, e assumem, tantas vezes, completo dominio sobre o individuo” (Machado, 1875, p. 30). Em Hygiene, os exercícos corporais eram matéria da *gesta* e apontados como uma das questões mais interessantes da *educação physica* (Machado, 1875). Para alguns médicos, constituiriam mesmo a base da educação da mocidade:

...sua necessidade é indeclinavel: quando moderados, elles augmentão a força muscular, activão as funcções e tornão-as regulares; dão vigor ás organizações fracas, modificão vantajosamente a constituição e o temperamento.[...]  
A benefica influencia desses exercicios não se limita ao physico: estendem-se ao moral e ao intellectual; a intelligencia se aguça, a sensibilidade regularisa-se, a vontade é mais energica (Armonde, 1874, p. 19).

Mas, não era qualquer ginástica que merecia ser qualificada como escolar. Escolarizável e escolarizada era a ginástica

...racional, hygienica ou therapeutica, baseada nos dados physiologicos, e não essa gymnastica de saltimbanco, perigosa e immoral, que consiste em saltos mortaes, equilibrios contra a natureza, capazes de deteriorar em pouco tempo a mais robusta constituição; e de fazer para o desinvolvimento das crianças mais bem dispostas, tantas vezes victimas da sordida cubiça, que as sacrifica impiedosamente arruinando-lhes a saúde, assassinando-as lentamente para se servirem dellas como seguro meio de explorar a barbara, porém, eterna puerilidade humana (Machado, 1875, p. 54).

A recomendação, então, era: nada de funambulismo; reserva, por parte de pais e de diretores, em relação àquelas ginásticas que demandavam o uso de instrumentos e aparelhos. Na opinião do Dr. Armonde (1874, p. 21), a denominada – por Schreber (s.d.) –<sup>34</sup> de ginástica de quarto

...devia ser obrigatória em todas as escolas, inclusive as das meninas. Os pais e as mãis de familia os porião em pratica em relação aos seus filhos [pequenos]. Esses exercicios em que as crianças não sobem a alturas [referência à ginástica que se valia de pórticos], e que só consistem em movimentos articulares regularmente executados, não terião de certo contra si o receio pouco razoavel que muitos pais, e principalmente mãis nutrem por seus filhos que aprendem a gymnastica.

No Brasil, julgavam os médicos que a *educação physica*, principalmente no que tange à prática de exercicios, fora abandonada pelos pais e nos estabelecimentos de ensino uma vez que, nesses últimos, era tida como inútil e prejudicial. Alegava-se, por parte dos diretores e segundo os médicos, que eles roubavam um “...tempo que seria mais proveitosamente applicado á cultura do

---

<sup>34</sup> As credenciais apresentadas no frontispício do livro consultado na Biblioteca Nacional são que Daniel Gottlieb Moritz Shreber é doutor em Medicina e em Cirurgia, diretor do Instituto Ortopédico e Medico-gymnastico de Leipzig. Viveu de 1808 a 1861 (informação contida na ficha catalográfica da biblioteca da edição francesa do livro). A Biblioteca Nacional também possui uma versão francesa desse livro. O exemplar francês é de 1879, na sua 4ª edição, por sua vez traduzida da 15ª edição alemã da obra. Observa-se que era um livro de grande circulação.

espírito” (Machado, 1875, p. 46). Assim, o Dr. Armonde (1874, p. 20) observava que

Nas escolas publicas [...] não [têm] elles lugar. Nas particulares, do mesmo modo. Nos melhores collegios de instrucção primaria e secundaria é que os vamos encontrar. Os proprios meninos se encarregão de organizar os uteis jogos que chamão da *barra*, do *saut aux mouttons*, do *salto*, da *carreira*, etc. Mas a gymnastica, tão necessaria á educação physica, não é ensinada em mais de seis collegios na Côte.

A educação que se centrava somente no desenvolvimento do espírito era tida como prejudicial pelos médicos do século XIX porque corroborava a degeneração física da mocidade e, ao contrário do que era pretendido em seu nome, “...forçosamente [acarretava] a decadencia intellectual e moral” (Machado, 1875, p. 46). Por sua vez, o exercício corporal era

... essencialmente necessario á conservação da saúde e á seu melhoramento, e si ella [a saúde] é um bem inappreciavel, e até um meio imprescindivel para o completo desinvolvimento intellectual e moral do individuo, nenhuma consideração deverá obstar a que se cure da educação muscular com a mais solícita attenção (Machado, 1875, p. 47).

A ginástica, pois, representada como excelente prática formadora de hábitos na *educação physica* dos meninos, colaboradora na formação de hábitos higiênicos, não era, entretanto, a única forma de exercitação aconselhada para crianças e jovens. Os médicos recorriam a uma variada gama de práticas corporais,

...que se podem dar aos jovens, proporcionando-os á delicadeza, ou energia de sua constituição. Assim a marcha, o salto, a dança, a carreira, a natação, a esgrima, e os diversos jogos, em que se executam movimentos do corpo, e braço, como a malha, a bolla, podem ser empregados com vantagem. A equitação, e a luta entrão igualmente no numero dos exercicios, que se podem practicar (Mello, 1846, p. 35).

Marcha (caminhadas dirigidas), passeios, saltos, carreira (corridas), dança de salão – nas quais figuram quadrilhas e contradanças, *schotchs*, polcas, valsas, minuetos, cachuchas, solos e galopes – natação, esgrima e diferentes jogos de bola também são as exercitações evocadas pelo Dr. Machado, trinta anos depois da *these* do Dr. Mello, para caracterizar aquelas práticas corporais “...que mais directamente se prendem á educação physica da mocidade” (Machado, 1875, p.

50). Além da ginástica, a dança, a natação e os passeios ocupam preciosas linhas nas *theses* médicas.

O Dr. Armonde (1874, p. 22) lembra que a dança “...desempena e torna o corpo elegante. É um exercicio complexo. [...] Considerando-se que a marcha e os saltos são exercicios muito salutaes, não se póde contestar as vantagens das dansas em que elles entrão”. Ressalva era feita à sua prática em ambientes confinados. A dança tornaria o ar consideravelmente impuro dada a *exalação de suores* e a *ativação da respiração* em muitos indivíduos e o levantamento de pó que os rodopios dos vestidos provocariam. Daí a necessidade de salões vastos e arejados, quando não de sua prática ao ar livre.

Já o ensino da natação deveria ser obrigatório nas escolas e fora delas. Agregava-se à argumentação higiênica e terapêutica do contato com a água fria o fato de ser o Brasil um país costeiro.<sup>35</sup> Por isso,

Os perigos inherentes a este exercicio não sobrepujão os que elle evita; e as grandes vantagens que traz ao desenvolvimento do corpo, fortificando os musculos dos membros superiores e inferiores e os do thorax, dão-lhe um dos primeiros lugares entre os exercicios phisicos.

A natação deve-se estender aos dous sexos. Nada obsta á sua pratica no sexo feminino [...]. É bom ensinar a nadar na infancia, tendo o cuidado de praticar o mais regularmente que se puder nas outras épocas da vida (Armonde, 1874, p. 24).

As caminhadas eram uma atividade ignorada pelas *casas de educação*, que deveriam adotá-las ao menos duas vezes por semana, em percursos suficientemente longos. Esses úteis exercícos, feitos na forma de passeios, teriam a vantagem de *distrair os espíritos dos labores da inteligência* e livrar-lhes da reclusão e da inércia tão propícias ao afloramento de *prazeres eróticos*. Entretanto, o que os médicos registravam é que eles eram praticados em poucas instituições, mesmo assim, como “...um passeio disciplinar methodico a dous de fundo, espetaculo que uma ou outra vez agrada aos directores de collegio offerecer aos pacificos burguezes do Rio de Janeiro” (Machado, 1875, p. 51).

---

<sup>35</sup> A disciplina de Hygiene dava bastante atenção a esse tema. Há muitas teses que versam sobre hidroterapia e banhos de mar.

Além das *casas de educação*, as famílias deveriam praticá-lo com regularidade. Se aquelas muitas vezes não dispunham de pátios para recreio, as moradias, em grande maioria, não dispunham de quintais e eram, de modo geral, consideradas insalubres pelos médicos que não deixavam de assinalar que a cidade não dispunha de passeios públicos em abundância, entretanto, contava com a Praça da Constituição, o Passeio Público e o Jardim Botânico. Com folga de tempo, poder-se-ia visitar o Corcovado, a Tijuca, a Jurujuba, a Ilha do Governador, a Ilha de Paquetá e a praia de Itapuca. Passear era preciso.

Na última década do século XIX, o Dr. Brito (1892, p. 10) apresentava com entusiasmo a ginástica sueca que tinha “...tudo quanto á perfeição póde admittir para dar em suas applicações beneficios á saude e [ser] empregada de modo muito racional depois das inspirações e conselhos de Ling”. Influenciado pelo argumento spenceriano e pela forma como os franceses buscavam se apropriar da prática da ginástica, o Dr. Brito também enfatizou uma outra maneira de sistematizar atividades corpóreas: os jogos dirigidos ganhavam centralidade pedagógica na ginástica. Apresentando o modelo escolar vigente na Bélgica

...os jogos livres facultativos ou obrigatorios, representam as lições de gymnastica dadas pelo mestre e ali mesmo são repetidas pelos alumnos com toda a expontaneidade e alegria, sem constringer a naturalidade, tendo muito em mira o ponto de vista moral e social que encontram n'esses exercicios recreativos e demorados [...].

Só depois da idade de 12 annos permitem-se [nas escolas Belgas] os exercicios com aparelhos livres como auxiliares nos jogos.

A dança, a natação [também] entram como partes integrantes da gymnastica belga (Brito, 1892, p. 13).

Mas havia práticas corporais que não eram recomendadas pelos médicos, pelo menos não para serem de responsabilidade escolar. Caça,<sup>36</sup> equitação,<sup>37</sup> bilhar,

---

<sup>36</sup> A caça era considerada prejudicial por poder “...produzir na alma a fereza, a brutalidade” (Armonde, 1874, p. 27). Entretanto, o Dr. Armonde argumentava que qualquer exercitação que exigisse abuso da força e agilidade adquiridas poderia desenvolver tal sensibilidade. Para ele, a caça tinha a seu favor o fato de ser praticada ao ar livre, nas matas onde o ar era puro, de desenvolver os sentidos da audição e da visão, de fazer praticar saltos e corridas que aumentavam a agilidade corporal.

<sup>37</sup> O Dr. Armonde aponta suas vantagens. É um exercício útil, que fortifica e encanta, mas que é pouco praticado no Rio de Janeiro. Chega a recomendá-lo para as moças e para os indivíduos de temperamento

vectação (praticados com bicicletas e patins) são destacados pelo Dr. Machado porque, apesar das contribuições que podem trazer à exercitação do corpo, têm também suas inconveniências e, principalmente porque “...não oferecem relações imediatas com a hygiene dos internatos” (Machado, 1875, p. 53). Estabelece-se, então, uma distinção entre as práticas corporais que poderiam e/ou deveriam ser escolarizáveis e as que não. A idéia de utilidade, facilidade de ensino, proporcionamento da formação de um bom coração parece estar entre os critérios evocados. A capoeira era nociva, um *ente* que chegava a comprometer a civilização brasileira, muito embora fosse notório “...entre os meninos que frequentão as escolas publicas, [que] muitos se entregão aos fataes exercicios da capoeiragem, que tornão-se muitas vezes uma verdadeira paixão, a que os capoeiras não podem resistir (Armonde, 1874, p. 55).

Canto e declamação também compunham a pauta da *educação physica* quando se tratava de recomendar exercitações. Considerava-se que eles produziam o desenvolvimento dos órgãos respiratórios e por isso eram exercícios úteis que não deveriam ser esquecidos (Armonde, 1875). Completava o Dr. Gomes (1852, p. 13) que “A musica, o canto, e a dansa teem merecido muito pouca importancia dos educadores da mocidade. Entretanto, a musica desenvolve e regula as aptidões do orgão da audição”.

Vários exercícios da voz – além do canto, declamação, leitura em voz alta e o próprio ato de falar – são representados como exercícios parciais por exigirem um ritmo específico da inspiração, e por educar a palavra aperfeiçoando seu timbre e energia.

Em síntese, ginástica, natação, dança, jogos e canto são exercícios corporais autorizados pela medicina que deveriam ser praticados desde a infância para que pudessem contribuir com a *educação physica* da mocidade. Além de influir no

---

linfático. Entretanto, não menciona explicitamente sua prática nos colégios. Mas aprender a montar deveria estabelecer uma diferenciação àquilo que seria útil a passeios e à locomoção e a manobras típicas dos exercícios militares. Essa equitação “instrumentalizada” para a guerra não deveria fazer parte da ginástica escolar.

crescimento e desenvolvimento dos corpos, tinham, como vimos, outras propriedades higiênicas.

É de se observar que, todas as vezes que os médicos queriam demonstrar pormenorizadamente a eficiência física e moral da *educação physica*, recorriam à exercitação metódica e sistematizada da ginástica. Explicava o Dr. Mello (1846, p. 34) que

A acção da gymnastica [no aparelho locomotor], é fortificar, e desenvolver os musculos, tornal-os mais doces ao imperio das vontades, dar ás suas contracções maior energia, e habituar alguns d'entre elles á exercitar mais precisamente certos movimentos: assim, pois, ella estabelece uma especie de educação no systema locomotriz, a qual, unida á sua natural fortaleza, o deve fazer adquirir em seos movimentos uma precisão, e uma regularidade, que a natureza não lhe tinha dado.

Não só a ginástica era considerada uma exercitação metódica e sistematizada influenciadora do *império das vontades*. O Dr. Brito (1892, p. 39-40) acreditava que

A educação physica tão bem fundamentada em seus principios como racionada em suas applicações, constitue a verdadeira base da formação do character inglez. Realmente é tal a importancia que ligam a formação de um homem livre que saiba se governar, que desde a mais curta infancia começam a preparar-lhe o espirito forte, inculcando-lhe vontade e energia pela sugestão do animo e pela tolerancia dos actos, insinua-lhe o espirito de contensão a dôr sem queixar-se, a ser homem e contar comsigo mesmo nas emergencias pequenas, expurga-lhe todo o sentido affeminado sob a inspiração de uma pequena actividade viril. D'esta arte preparam o futuro jogador do cricket e do football...<sup>38</sup>

Do ponto de vista pedagógico, como tenho procurado apontar, os médicos reconheciam a importância da ginástica, prática integrante dos processos de uma *educação physica*, por atribuir-lhe possibilidades construtivas de valores múltiplos. Como bem se expressara o Dr. Ubatuba (1845, p. 17), “o exercicio bem longe de deminuir a intelligencia, a augmenta, talvez porque o corpo se preste

---

<sup>38</sup> O Dr. Brito, ao longo do texto, menciona outras práticas corporais que compunham o *sport britannico*, a saber, a canoagem e o *law tennis*. Danças, passeios, *pic-nics* também são mencionados como exercícios corporais livres que diferenciavam a exercitação dos ingleses, por exemplo, daquilo que ele classifica como a militarizada ginástica alemã.



como melhor instrumento [da educação]”. Mais de cinquenta anos depois, o Dr. Brito (1892, p. V) argumentava numa perspectiva semelhante:

Por toda parte é reconhecida a [...] importancia [da educação physica] como base da educação moderna e tem merecido no governo dos povos civilizados um desvello crescente em sua applicação, para cultivar o corpo e o espirito da mocidade.

Considerava o Dr. Brito (1892, p. V) que,

Si bem que o emprego de cada exercicio possa visar um fim determinado, nem por isso depois de posto em pratica deixa de apresentar vantagens multiplas, não só para o corpo dos jovens que se exercitam há uma superioridade das funcções organicas como resulta tambem um melhoramento das faculdades praticas do espirito e um alevantamento do poder da energia e do exito da vontade.

Isso porque

...não é só para o lado da actividade muscular nas suas diversas formas que se reflectem os efeitos da educação physica. Tambem se faz sentir para o lado de uma disciplina ensaiada e executada nos jogos, mas firmada e enraigada na vida pratica em toda esphera de acção. E ainda o bom senso ou espirito pratico nos negocios parece ter a mesma origem ou pelo menos é acentuada n'esta educação (Brito, 1892, p. 41).

Em síntese, mantém-se a perspectiva de que a *educação physica*, principalmente pela exercitação metódica e sistematizada, fosse com a prática da ginástica ou dos *sports*, teria uma dupla influência na educação para a saúde e na formação do carácter, duas *condições* que, segundo o Dr. Brito, garantiriam *um valor pessoal ao homem na sociedade*.

Os médicos também reconheciam a importância da exercitação metódica e sistematizada a partir do ponto de vista orgânico que significava, apesar das variações argumentativas, mostrar o valor higiênico da ativação e regularização das funções vitais. Consideravam que os exercícios físicos eram um *tônico* de poderes estimulantes capaz de conservar e melhorar a saúde. A única situação no período estudado na qual aparecem unanimemente com função terapêutica é na representação de que eles eram capazes de *curar os meninos da paixão* pelo onanismo. Somente no fim do século XIX, a abordagem terapêutica dos exercícios – especificamente os ginásticos – apareceu ressaltada, ora ligada a

doenças, como o raquitismo, a obesidade, a *gota*, a diabetes e algumas lesões cardíacas, ora deliberadamente transformada em kinesiterapia, que nada mais era senão a "...arte de curar pela systematização dos movimentos" (Miranda, 1892, p. 44). Acompanhemos como os médicos trataram a questão da legitimação da prática de exercícios a partir da sua contribuição orgânica.

Já na primeira *these* sobre *educação physica*, o Dr. Ubatuba (1845, p. 16) observava que "A vida social se aparta muito da natural, mas tambem estamos convencidos de que a civilizaçam não é quem leva o homem a encurtar seus dias, e a enfraquecer-se". Era preciso, pois, praticar exercícios já que,

Emquanto a vida sedentaria faz consumir na ociosidade os órgãos e amortecer a vida, a actividade faz o homem adquirir o vigor, e distrahindo-o diminue os males, que o occioso soffre com toda a intensidade, e excesso criado pela sua imaginaçam (Ubatuba, 1845, p. 16).

Acreditavam os médicos que a prática da ginástica e demais exercícios físicos poderia influir e mesmo corrigir temperamentos. Sinteticamente, a teoria dos temperamentos reconhecia a universalidade de três tipos: o sangüíneo, o linfático e o nervoso.

O primeiro se caracterizava pela regularidade de todas as funções vitais e era o mais higiênico dos temperamentos.

Ao temperamento sanguineo se liga um bello desenvolvimento physico com isempção da maior parte das molestias chronicas. Elle é intelligente, jovial, franco, apaixonado, tendo a balda da inconstancia se não é temperado pela predominancia biliosa (Guimarães, 1858, p. 10).

Nele

...o coração bate com energia, o pulso é largo e cheio, o *systema capillar* é muito desenvolvido [o que] dá á pelle e ás mucosas uma côr animada. A calorificação, a nutrição, a absorção se exercem com energia e regularidade; a respiração é activa; o appetite vivo; a sensibilidade e a intelligencia são desinvolvidas em justos limites [...]. [Era, enfim,] o *typo physiologico* da saude (Machado, 1875, p. 32).

O segundo temperamento se caracterizaria pela atrofia do sistema capilar, pela pouca circulação e relativa pobreza de glóbulos vermelhos. Comportaria uma tendência para a obesidade dada a atonia que o caracterizava. Assim,

O [temperamento] lymphatico ao contrario [do sangüíneo] tem uma circulação pobre; seos tecidos sem energia se distendem pela gordura e liquidos brancos; a pelle lisa, branca, pouco avelludada, cobrindo sallencias musculares, dá as formas uma redondeza que prejudica a elegancia; seos ossos em geral são volumosos e longos. Nas mulheres as mammas, apezar de volumosas, não possuem qualidades de uma boa criadeira.

Mas este temperamento se de uma parte predispõe para as affecções chronicas e outras molestias, de outra parte attenúa os accidentes bruscos e inflammatorios.

D'um espirito menos vivo e menos prompto que o sanguineo tem todavia, uma boa memoria e um caracter paciente... (Guimarães, 1858, p. 10).

Complementava o Dr. Machado (1875, p. 32) que “Os caracteres physicos deste temperamento são bem accentuados: cabellos louros, olhos azues, pelle fina, mucosas descoradas, systema muscular pouco desenvolvidos, pés e mãos grandes, etc.”. O temperamento linfático era o menos higiênico.

O terceiro temperamento teria como traço marcante a predominância da função nervosa, manifesta pela irregularidade de todas as funções e pela excitabilidade *dos nervos*. Era preferível ao linfático. Explicava o Dr. Guimarães (1858, p. 10) que “O temperamento nervoso se manifesta desde a infancia pela finura e côr da pelle, a cabeça volumosa, a frente aberta, saliente e arredondada, maxilares estreitos, dentes alongados, pescoço comprido, ossos disproporcionados”.

Nos adultos, as características físicas desse temperamento eram

...compleição magra e secca, fibras delgadas, musculos pouco desenvolvidos, rosto pallido, movel expressivo, fronte elevada, movimentos bruscos, imaginação ardente, paixões virulentas porém ephemerass [...]. [Entretanto], si a saúde pôde permanecer inalteravel sob a influencia da predominancia nervosa, a violencia das paixões, a desigualdade do character, os desvios da imaginação exercem forçosamente sobre a vida intellectual e moral do individuo a mais funesta influencia, privando-o quasi sempre do mais suave gozo da vida humana – a felicidade domestica (Machado, 1875, p. 35).

Os temperamentos seriam herdados embora também pudessem ser adquiridos e mesmo modificados pela interferência da higiene que possuía meios seguros –

acreditavam os médicos do século XIX – para operar salutares metamorfoses, transformando temperamentos nervosos e linfáticos em temperamentos sangüíneos. Por exemplo, para que o temperamento linfático se convertesse em sangüíneo, era necessário observar o seguinte conjunto prescritivo:

- 1<sup>o</sup> Residencia em lugar secco, alto e arejado.
- 2<sup>o</sup> Exercício muscular methodico (gymnastica, passeios, ao ar livre, exposição directa aos raios do sol, nas horas de menos calor.
- 3<sup>o</sup> Alimentação reparadora sufficientemente azotada.
- 4<sup>o</sup> Banhos frios, sobre tudo sob a forma de *ducha* (Machado, 1875, p. 34).

Já a predominância nervosa no temperamento poderia ser revertida em prol da sangüínea, desde que o higienista conseguisse afastar o indivíduo das causas directas e indirectas de sua excitação. Os meios não eram muitos diferentes da *metamorfose* anterior:

...forçae-o a exercicios musculares energicos e prolongados, submettei-o a um regimen reparador, mas pouco excitante; em breve seu sangue, rico de globulos vermelhos, circulará energica e regularmente em toda a rede capillar, os phenomenos vitaes se coordenarão e... as paixões se acalmarão, o character soffrerá salutar metamorphose e a razão, libertada das nebulas em que a envolvia a *louca da casa*, assumirá o papel que lhe compete (Machado, 1875, p. 35).

Temperamentos linfático e nervoso colocavam-se como problemas para as casas de educação dada a minúcia de cuidados que exigiam. Os diretores, com sorte, poderiam revertê-los ou amenizá-los seguindo as recomendações higiênicas dos exercícios, da alimentação, do banho. Não eram pequenas as expectativas que se apoiavam na prática sistematizada de exercícios, já que

O exercicio moderado, regular e methodico continuado por longo tempo, e auxiliado por uma alimentação conveniente e um clima salutar, póde modificar as predominancias pouco higienicas, transformando individuos lymphaticos ou nervosos em bellos typos do temperamento sanguineo; vence as predisposições morbidas e anniquilla até a perniciosa influencia da hereditariedade (Machado, 1875, p. 48).

Mas a tese da benignidade da prática dos exercícios físicos, em que pese a opinião dos médicos em algumas discussões fundamentadas nos preceitos higiênicos da teoria dos temperamentos, nem sempre parece ter sido endossada por todos os *homens inteligentes*. O Dr. Naegeli (1863, p. 3), em sua *these* de

revalidação de diploma expedido pela Universidade de Zurich, assim colocava questão, reordenando o sentido do debate higiênico e colocando-o numa rota mais próxima à fisiologia, disciplina cada vez mais em evidência na segunda metade do século XIX na produção do conhecimento médico:

...os homens instruídos de todas as nações concordam no juízo favorável á respeito da gymnastica, considerando estes exercicios como um beneficio e comquanto se devesse crêr que seguindo ella a civilisação na sua marcha conquistadôra por todo o mundo, triumphasse em toda a parte, seu progresso encontra novos obstaculos e objecções, que parecem ser fundados. Todos os homens inteligentes, facilmente se convencem da utilidade dos exercicios do corpo em geral, mas a maior parte achamos praticaveis sómente em paizes frios e temperados e poem em duvida não só suas vantagens para os habitantes das regiões tropicaes, como mesmo pretendem provar a sua nocividade absoluta nessa regiões.

Com essa formulação, o Dr. Naegeli colocava a prática da ginástica em debate enfrentando a questão a partir da discussão típica de um dos assuntos mais prestigiados em Hygiene: a controvérsia entre aclimatamento e aclimatação.<sup>39</sup> A tese central sustentada por esse médico é que a ginástica seria um poderoso agente da aclimatação.

A questão central do escrito do Dr. Naegeli é refutar a tese da inadequabilidade da prática metódica de exercícios no clima tropical. Para tanto, na primeira parte de seu trabalho descreve as influências positivas da prática da ginástica no organismo em três níveis. Segundo ele, no nível mais imediato, a excitação muscular provocada pela ginástica acelerava os processos vitais de transformação e absorção de substâncias e o processo de nutrição geral do corpo. Secundariamente, a excitação desses processos vitais repercutiriam na circulação sangüínea, na respiração e na digestão, sendo, então, encarados como fatores mais importantes para a nutrição geral do corpo. Num terceiro nível, estariam as mudanças ulteriores ocasionadas pela prática metódica da ginástica, dentre as quais o decréscimo de gorduras, a aceleração da renovação celular e a fortificação geral do corpo. O sistema nervoso também se beneficiaria, já que era

---

<sup>39</sup> Explica Edler (1999, p. 80): “É importante ter-se em mente a distinção médica entre *aclimatamento* e *aclimatação*. O primeiro referia-se ao processo natural de adaptação do indivíduo a um clima diferente do habitual, decorrente da ação do meio sobre a economia humana. O segundo indica os procedimentos higiênicos mobilizados para estabelecer um novo equilíbrio entre o organismo humano e o clima circundante”.

estimulado a desenvolver a atividade da vontade e o vigor. Essas seriam as alterações fisiológicas mais essenciais provocadas pela prática da ginástica.

O Dr. Naegeli passa, então, na segunda parte da sua *these*, a expor os possíveis prejuízos que o clima tropical traria ao organismo. Sua primeira observação é que o homem possui as condições biológicas necessárias para garantir a conservação de sua vida em qualquer clima, aqui entendido como variação de calor e luz em diferentes pontos da terra. A polêmica gira em torno das variações climáticas e o “calórico” humano, isto é, sua temperatura corporal. O calor climático e o “calórico” humano favoreceriam os processos químicos do organismo que “...só podem ter lugar nos limites de uma certa temperatura e que fóra destes limites, tanto abaixo como acima, não há mais vida” (Naegeli, 1863, p. 7).

O Dr. Naegeli aponta dois meios para se aumentar e/ou diminuir a temperatura do corpo. Maior atividade muscular, ingestão excessiva de alimentos, maior atividade da respiração e da circulação seriam maneiras de aumentar a temperatura pela ativação de processos químicos orgânicos. A diminuição seria consequência da perda de *calórico* pela irradiação, isto é, a submissão a uma temperatura atmosférica mais baixa dados os aumentos da evaporação (respiração) e das excreções. Depois de explicações sobre processos de regulação térmica, o Dr. Naegeli concluía que elevadas temperaturas exteriores tornavam os processos nutritivos lentos, cuja vagarosidade trazia prejuízos orgânicos que *roubavam* as manifestações de vigor e energia, de coragem e bom humor. A questão era: se à temperatura exterior mais elevada somava-se o aumento do *calórico* provocado pelos exercícios, como seria possível fazê-los em regiões de clima bastante quente sem entrar em colapso?

Sua resposta, apontada na terceira e última parte da *these*, fundamentava-se na necessidade de o próprio organismo produzir condições para que conseguisse neutralizar os efeitos da temperatura exterior elevada. Essas condições eram a manipulação favorável dos processos químico-orgânicos que constituem a

nutrição. Assim, para estimular os processos nutritivos, eram apontados por ele dois caminhos.

1ª - Provendo sufficientemente de substancias alimenticias os tecidos pelo effeito reunido da digestão, da circulação e da respiração.

2ª - Excitando a actividade especifica dos mesmos (orgãos e tecidos), pelo qual sómente a absorção e assimilação se augmenta.

Este fim não se realiza, se não se combina a primeira condição com a segunda. Nem provimento mais abundante de alimentos, nem circulação e respiração mais viva só por si podem augmentar os processos vitales nos orgãos e suas forças productivas (Naegeli, 1863, p. 11).

Mais explicações detalhadas e a conclusão de que o suor era o elemento que impedia que a temperatura do corpo se elevasse além do saudável. A reposição massiva de líquidos e banhos eram complementos indispensáveis e que se casavam muito bem com a ginástica. A opinião desse médico era que,

Sendo acostumado desde a mocidade a esforços, exercendo uma gymnastica racional, [...] forma-se este equilibrio entre producção de calorico e perda delle, que mesmo nos esforços extraordinarios e n'uma temperatura elevadissima ainda se conserva e permette supportar ambos sem perigo (Naegeli, 1863, p. 13).

Com essa linha argumentativa, o Dr. Naegeli (1863, p. 14) declarava que

...os exercicios gymnasticos nos paizes tropicos, não sómente não são prejudiciaes, mas ao contrario bem uteis. Com tratamento razoavel, elles são o melhor modo de corrigir aquellas influencias debilitantes do clima dos tropicos, e principalmente para aquella parte da população, cuja occupação mais intellectual reduz muito os movimentos do corpo, elles tornam-se uma necessidade. Para esta parte da população, e principalmente para a juventude, os exercicios gymnasticos são um beneficio que se manifesta não só na saude e força, como tambem em energia e vigor do espirito.

O destaque que deve ser feito à argumentação do Dr. Naegeli é que, nas *theses* analisadas, ele, e só ele, se preocupou em demonstrar num trançado *sui generis* dos conhecimentos da Fisiologia com os da Hygiene a centralidade argumentativa legitimadora da prática da ginástica – a forma como atuava na *economia animal*. Apenas disso se ocupou, tomando como dada, em virtude da sua própria argumentação, a importância da *educação physica* da mocidade.

Os médicos brasileiros percorriam um caminho inverso na estruturação da argumentação. Eram extensivos – provavelmente em função dos pontos propostos para as *theses* – na explanação das questões afetas à educação (*physica*), buscando ser taxativos nas suas prescrições higiênicas para solucionar os problemas a ela(s) pertinentes e mais sucintos na sua argumentação anatomofisiológica – embora ela esteja quase sempre presente.

Agregava-se à teoria dos temperamentos a fundamentação anatomofisiológica da função muscular. Em sua *these* sobre a higiene dos colégios, o Dr. Guimarães (1858, p. 43) lembrava que

...a contractibilidade muscular é no animal o principio de todo o movimento, e [...] a *gymnastica* [obra] sobre todo o systema motor [...] provocando energicamente a nutrição para os ossos e para os musculos, a sua influencia deve ser sufficiente para chamar os succos e a vida para os órgãos *entorpecidos* e minguados.

[...]

A *gymnastica* exercendo-se sobre as partes superiores do corpo, poderá alargar as espadoas, tornar os braços grossos, alevantar as costellas e assim augmentar a amplidão das cavidades do peito e consequentemente dos pulmões. Os movimentos rapidos e energicos acceleram a respiração, precipitão as pulsações do coração, provocão para a superficie da pelle uma transpiração abundante e unctuosas, augmentão o appetite, produzem um somno profundo, activão, finalmente todos os actos de composição, e decomposição. D'aqui se segue que o corpo desembaraçado incessantemente de moleculas improprias para a vida não será tão sujeito á molestias.

Já o Dr. Machado (1875, p. 47) explicava:

Os musculos que presidem os movimentos [voluntários] recebem seus nervos directamente do eixo cerebro-rachidiano e se inserem sobre os ossos, alavancas passivas que sua contracção põe em movimento.

A energia da contracção de um musculo é proporcional ao desinvolvimento do numero de suas fibras; a regularidade do movimento, que produz, depende de varias circunstancias: 1<sup>o</sup>, que seu excitante, a vontade e a intelligencia que a dirige, estejam em estado physiologico [adequado]; 2<sup>o</sup>, que a alavanca e o ponto de apoio estejam intactos; 3<sup>o</sup>, que as fibras musculares tenham volume sufficiente; 4<sup>o</sup>, que a innervação seja normal.

Segundo o Dr. Machado, seriam as condições de contratibilidade enumeradas acima que explicariam as diferenças entre os *phenomenos da musculação* conforme a idade, sexo, constituição, temperamentos, idiosincrasias, entre outros. Os benefícios – o Dr. Machado repete argumentos colocados pelo Dr. Naegeli anos antes – seriam os seguintes:



Quando um grupo consideravel de fibras musculares entra em contracções repetidas, o augmento da circulação em uma vasta zona capillar se reflecte sobre a circulação geral, activando-a igualmente, e o calor produzido nos musculos se reparte por toda a economia; ora, estas contracções musculares repetidas, e mais ou menos generalizadas, constituem o que em hygiene se chama exercicio muscular, cujo resultado physiologico é por consequencia a accleração da circulação, a actividade da nutrição e da calorificação [...] [que por consequencia] imprime um estimulo salutar a todas as funcções: o appetite augmenta, a digestão se executa com energia e facilidade, o sangue vivifica-se, a saúde geral se fortifica. O aparelho muscular [...] se desinvolve, as saliencias musculares desenhm-se sob a pelle que apresenta uma bella coloração rosea [...]; a força muscular se multiplica, as funcções cerebraes se regularisam; e um doce *bem-estar*, caracteristico da saúde, é o resultado final da benefica influencia do exercicio muscular (Machado, 1875, p. 47-48).

O Dr. Armonde (1874, p. 24) resumia, enfim, que,

Á medida que a nutrição faz crescer os órgãos e o individuo, os exercicios phisicos, que activão e aperfeiçoão essa nutrição, devem ter lugar. O resultado é a maior perfeição de órgãos e do individuo, no phisico, no moral e no intellectual.

Paulatinamente, essa explicação se complexificava com os avanços e descobertas no plano da fisiologia, mas o espaço para a discussão educacional ainda era privilegiado nas *theses*, excetuando aquela sobre kinesiterapia, em que, por definição, a abordagem é terapêutica.<sup>40</sup> Nela, o Dr. Miranda (1892, p. 55) não deixava de destacar que

A pratica dos exercicios, feita com alguma assiduidade, ou movendo as peças todas do corpo, ou, de preferencia jogando mais com elementos de um órgão, de um membro, habitua a economia ou zona interessada á essa determinada somma de trabalho elevando o seu coefferiente de resistencia biologica e desenvolvendo notavelmente a capacidade da região activa.

Consequentemente processam-se hypertrophias hiperplasticas, mediante a aceleração das queimas internas e augmento de tonicidade vascular; d'ahi a ausencia de fadiga [...].

De facto, o uso regular e methodico dos exercicios phisicos, tonificando os diversos systemas da vida corporal, promovendo o estimulo da circulação, activa a absorpção e a nutrição, dando em resumo secreções mais abundantes e respiração cutanea mais completa. Os exercicios activando as combustões musculares, conferindo agilidade, saúde e força, *ipso facto* asseguram o prolongamento da vida, preparando a indispensavel coordenação das funcções organicas.

<sup>40</sup> Muito embora o Dr. Miranda não se furtasse de comentar várias passagens fisiológicas ligadas às crianças em idade escolar, arrematando que “O Dr. Fernando Lagrange [...] observa que essa educação mental adquirida na escola e nos lycêos produz efeitos persistentes durante toda a vida, ao passo que outro tanto não succede com a nossa educação phisica obtida no decorrer do tirocinio escolar. Nas nossas escolas infelizmente, isto não passando de uma promessa, perdemos em pouco tempo os beneficios reaes que as estrepolias nos conferiram por entre as chimeras da meninice endiabrada” (Miranda, 1892, p. 57).

Em síntese, a argumentação dos médicos era que a ginástica, ou mais genericamente, os exercícios praticados com freqüência eram "...necessarios para o desinvolvimento harmonico da economia animal, poderoso meio de robustecer a constituição e de vencer predisposições morbidas, e até utilissimos como diversão aos trabalhos intellectuaes..." (Machado, 1875, p. 80).

Mas, se os médicos concordavam, ainda que variando a densidade, a complexidade e a origem teórica de seus argumentos, sobre o caráter benéfico da prática de exercícios, havia uma situação em que eles eram deliberadamente rechaçados: quando da sua prática excessiva. O Dr. Machado reconhecia como imprecisos os limites que separavam o exercício higiênico do exercício exagerado, mas não fugia da responsabilidade de tentar caracterizar a *imoderação*, tão prejudicial à saúde e mesmo à vida.

O primeiro symphoma do exercicio immoderado é a *curvatura*, acompanhada de sensação da *necessidade* de repouso; depois os musculos recusam a obedecer ao influxo da vontade, os movimentos se tornam desordenados, irregulares, sem *nexo*, caimbras se fazem sentir, o pulso accelera-se, a vista perturba-se e a intelligencia se obscurece; si comtudo o exercicio continua, um verdadeiro estado typhoide se manifesta: a face pallida, o olhar amortecido, a lingua secca e o halito fetido; a respiração excessivamente frequente é curta e suspirosa; o ar introduzido nos pulmões é insufficiente para a oxigenação do sangue sobrecarregado dos residuos da combustão organica; e a morte póde ter lugar por asphyxia ou por esgotamento nervoso. Taes são os effeitos do excesso *agudo* [...]; o excesso *chronico* produz consequencias differentes, porém não menos graves (Machado, 1875, p. 48).

Destarte essa observação, o peso da argumentação médica incide na tese da benignidade da prática da exercitação física metódica e sistematizada tanto do ponto de vista orgânico como pedagógico. Contudo, mesmo

...em presença d'estes factos que nos attestão as sciencias medicas e a experiencia, não sabemos que especie de desculpa procurar para os nossos collegios publicos e particulares onde a *gymnastica* é devotada ao mais completo desprezo (Guimarães, 1858, p. 43).

É de se notar que, majoritariamente, quando os médicos falavam dos benefícios orgânicos, estes apareciam arrematados com demais benefícios intelectuais e morais. Uma certa cisão entre eles só foi por mim observada ao final do século,

quando o argumento fisiológico da melhora das funções vitais parece ganhar fôlego com os novos conhecimentos forjados em experiências de laboratório. Essa distinção implica uma reordenação: argumentar a favor de uma *educação physica* vai tomando o rumo de se explicar e fundamentar a ação propriamente fisiológica (tal como o termo pode ser entendido hoje) dos exercícios do/no corpo, tanto é que, na *these* do Dr. Lima Filho, defendida em 1907, falar de “A educação physica moderna”<sup>41</sup> já era somente falar das ginásticas autorizadas e escolarizadas, isto é, aquelas desenvolvidas, metodizadas e consagradas na Alemanha, na França, na Suécia, tal como já apontavam o Dr. Miranda e o Dr. Brito ao desenvolverem, no final do século XIX, suas teses sobre kinesiterapia e educação física – aqui entendida já como a prática de atividades corpóreas específicas e quase restritas ao ambiente escolar.

O esporte também era discutido já que instituído como prática corporal legitimada e consagrada na Inglaterra. Assim, vemos que, na produção do conhecimento médico, vai-se demarcando um outro patamar de intervenção deste conhecimento na “educação física”, qual seja, aquele que passa a ter o poder de designar como (sistematização “científica”, isto é, fisiológica e pedagógica da prática que compõe o método) e por que (benefícios testados e atestados na economia animal) o corpo deve se exercitar. Questões mais gerais, que diziam respeito às matérias de Hygiene e às relações estabelecidas entre elas e a *educação physica* pelos médicos brasileiros deixam seus resquícios, mas declinam como centro da argumentação.

Os tratos com o recém-nascido e a questão do aleitamento, os cuidados na gravidez e na escolha dos pares matrimoniais parecem ter sido temáticas que, ao longo dos anos, ganharam vida própria em outras disciplinas, tais como, *partos, moléstias de mulheres pejudadas e paridas, e de crianças recém-nascidas* e, mais à frente, na discussão da puericultura e da obstetrícia. A questão do casamento, do cruzamento das raças e sua possível – acreditavam muitos médicos –

---

<sup>41</sup> A *these* do Dr. Lima Filho é composta dos seguintes “capítulos”: “Introdução; A educação physica dos antigos; A educação physica moderna; A educação physica no Brasil”.

“depuração” foi se colocando como uma saída para a construção da brasilidade – aquilo que caracterizaria a nação brasileira –, mas, também, como um abismo, que mobilizou, nas décadas iniciais do século XX, violentíssimas discussões acerca da eugenia. Essa “ciência do aperfeiçoamento racial” perpassou – assumida ou rejeitada – projetos para consolidação da nação e não foi privilégio dos médicos o seu estudo, sua defesa ou refutação. Entretanto, o debate higiênico e eugênico se agudizava rápida e densamente naquela época, dada a sua complexidade e capacidade de organização e reordenação. Questões afetas à relação meio ambiente e construção de escola talvez tenham migrado para a pauta dos engenheiros higienistas que se puseram a urbanizar as cidades brasileiras na virada do século.<sup>42</sup>

Da mesma maneira que foi viável observar nas *theses* as diferentes entradas cunhadas para abordar a temática da “educação física”, nelas também foi possível perceber os caminhos singulares em que os médicos produziram e veicularam representações e práticas uníssonas. Havia opiniões e argumentos comuns sustentados por eles, ao longo dos anos, quando o assunto era educação, “educação física” e ginástica. Nesse traço regular, é que se teceu a especificidade geradora de um novo campo e dela trataremos no próximo item.

---

<sup>42</sup> O estudo de Coelho (1999) mostra que a engenharia foi a terceira das três grandes profissões imperiais a se organizar no século XIX (as outras, a medicina e advocacia), já que numa economia predominantemente agroexportadora e calcada no trabalho escravo, ocupações técnicas eram de pouca solicitude. Questões técnico-ambientais eram de jurisdição médica, por meio da Higiene. Mas, por volta da década de 1870, a engenharia já hasteava neste território, aos poucos “...tratando os engenheiros de vincular sua profissão aos temas sempre candentes do saneamento e da higiene pública, acrescentando-lhes o componente da estética urbana” (Coelho, 1999, p. 199). É possível entender, com Kessel (2001), que os médicos tiveram participação importante na criação da cidade imaginada do Rio de Janeiro que precedeu às grandes reformas do século XX, entretanto, os médicos “...foram aos poucos perdendo terreno. Em lugar de [suas especulações e] propostas genéricas e frequentemente inexecutáveis de intervenção no espaço urbano para fins sanitários, os engenheiros traziam estudos e sugestões em linguagem incisiva e precisa [...]. A engenharia já levava sobre a medicina a vantagem de soluções tecnicamente demonstráveis com os recursos da época e uma preocupação com seus aspectos econômicos que era inteiramente estranha aos médicos, mas importantíssima para os governos” (Coelho, 1999, p. 215).

### 4.3 NOTAS SOBRE O SINGULAR

Vimos no tópico anterior que pelo menos três sentidos expressam as representações e práticas vislumbradas pelos médicos oitocentistas quando em debate a nossa temática. Entretanto, percorrer o plural que convinha a denominação *educação physica* permitiu identificar traços comuns que se mantiveram ao longo das *theses*, nos quais e com os quais se produzia uma especificidade geradora de novo lugar de intervenções e saberes. Esse lugar se chamava escola, lugar de produção e reprodução de novos valores referenciais para uma sociedade *civilizada* da qual se queria banir a representação de depositário de crianças no qual se promovia, em larga escala, sofrimento e memorização. Para essa escola – e dentro dela – era cunhada uma educação específica.

Nos traços produtores dessa *outra* educação e dessa *outra* escola que se objetivava diferenciada do que até então se identificava como *casas de educação* pairam vestígios da produção da especificidade que, também com saberes e práticas específicas, forjavam um novo campo de intervenção e conhecimento – o da educação física. Como já exposto até aqui, continuidades e inflexões, ora mostrando, ora ocultando, acabam por configurá-lo. Mostra o esquadrinhamento das *theses* que sua especificidade, por excelência, pode ser expressa nos termos de que falar em *educação physica* sempre implicou reconhecer e legitimar, com o apoio das práticas e representações científicas, cuidados educativos e pedagogizáveis com o corpo, cuidados esses cuja responsabilidade, cada vez mais, ao longo do século XIX, forja-se na e pela produção do conhecimento médico como uma responsabilidade escolar.

Como mostrou Gondra (2000), no interior da medicina oitocentista foi gestado um projeto de educação para um Brasil que se queria civilizar, o que requeria, dentre outras providências, a viabilização de uma outra organização escolar, diferenciada daquela a qual os médicos brasileiros faziam ver e criticavam. Implicava, pois, na assunção efetiva de uma forma escolar - aqui entendida, com

Vicent, Lahire e Thin (2000), como uma unidade de sentido relacionada com a incorporação de regras impessoais, independente da vontade dos agentes – no caso professores e alunos –, que se manifestava em nome das Luzes. Escolas de um novo tipo eram projetadas (no duplo sentido) para possibilitar uma nova forma de assujeitamento, que implicava tanto um novo tipo de obediência como num novo tipo de mando: aquele que se estabeleceria pela possibilidade de convencimento em nome da civilidade. Forjar-se-ia pela via escolar a representação de cidadão respeitoso e obediente, conhecedor de seus direitos, mas principalmente de seus deveres em relação à coletividade. À forma escolar coube (cabe), pois, articular um modo de socialização à constituição das formas (de exercício) de poder, que transformaram também a escola num lugar no qual se estabeleciam (estabelecem) relações sociais específicas que implicavam (implicam), ao mesmo tempo, a apropriação de saberes e a aprendizagem – incorporação – de um tipo de relação de poder.

Se ainda acompanhamos Vicent, Lahire e Thin (2000, p. 8) no entendimento de que “...toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações, que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas” de organização e socialização, temos, então, que a forma escolar privilegiada no projeto médico oitocentista parece ter sido partícipe na instauração de uma nova ordem pública no Brasil, não no sentido de implementá-la a contento no seu tempo, mas no sentido de ter concorrido na elaboração e efetivação das condições de possibilidade que, ao longo dos anos, foram tecendo o engendramento de uma nova configuração sociocultural que permitiu, anos mais tarde, já na virada do século XX, a retomada de propostas e a revitalização de esforços para sua viabilização.

Em nome da civilidade, a disciplina exigida para a vida em sociedade não deveria ser nem sofrida nem suportada, mas compreendida e aceita, o que colocava (coloca) como desafio para a educação escolarizada, expressa na forma escolar, o estabelecimento de uma relação de soberania entre os cidadãos e o Estado. Essa relação era traduzida e manifestada no aficcionamento daqueles à sua

Pátria. A ela eram submetidos em sua autoridade não por temor ou servidão, mas por uma espécie de “livre submissão” produzida pela Razão. Imaginava-se que a civilidade se espalharia, como numa rede de solidariedade entre concidadãos, que afastaria a barbárie acostumando todos – daí a importância de educar o “povo” – a reconhecer e a respeitar a justiça entre os homens por ele – Estado – organizada e garantida.

Projetavam os médicos que caberia à escola que estava sendo inventada – não só por eles – esse papel estratégico na edificação do processo civilizatório. Por isso, afirmava o Dr. Mello (1846), *aquele que chamasse para si a responsabilidade de apresentar algumas considerações tendentes a reformar os vícios e os defeitos observados no sistema de educação physica*, ciente da *prodigiosa influência sobre a prosperidade e a decadência que este sistema poderia desencadear*, deveria, além de dirigir-se às mães e aos pais, saber que

...quando se pretende despancar do espirito d'um povo habitos, e prejuisos, que os exemplos, e as tradições avoengas tem profundamente arraigados em seo coração, quando se intenta abolir praticas, que favoneião seos caprichos, suas phantasias, offerecendo uma sempre renascente enchente de prazeres e passatempos, que, posto que perigosos, incensão sua tresloucada vaidade, um dos elementos mais poderosos, de que se deve lançar mão para se ir paulatinamente conseguindo tão grandioso fim, é indubitavelmente a propagação da instrucção por todas as classes, as quaes, então illuminadas pelo archote da razão, poderão reconhecer seos erros, e a necessidade de correcção...

O Dr. Mello se valia de uma metáfora para expressar a solidariedade antevista pelos médicos entre civilizar e educar. Para ele,

O agricultor pródigo, e inteligente não se limita simplesmente a semear em terra virgem e erriçada de sarças os escolhidos grãos, que lhe promettem fertil e proveitosa messe. Sabedor da grande vantagem, que resulta da propriedade, e do amanho do terreno, escolhe-o, rasga-o com pesado arado, liberta-o de tudo quanto contém de damninho, prepara-o em fim; e então, cheio das esperanças, deposita em seu seio as sadias sementes, das quaes brotão verdejantes ervinhas, que, nutridas por um solo benefico, e auxiliadas pelas continuas sollicitudes, que lhes ministra o lavrador, afastando todas as cousas destructivas, que as poderião emmurchecer, e definhar, ganhão pouco á pouco, força e vigor, e lhe offerecem depois em recompensa de seu insano, e desvelado trabalho agglomeradas medas, que aprovisionão seos vastos celleiros (Mello, 1846, p. 1).

Na avaliação de Gondra (2000) – a qual endosso –, essa metáfora sintetiza os principais eixos de ação projetados pelos médicos para colocar, com a educação, o Brasil oitocentista na rota civilizatória. Dever-se-ia, pois, “...eliminar os fatores adversos e produzir um futuro novo, regenerado, sem vícios e grandioso para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado” (Gondra, 2000, p. 5).

Engajados que estavam na edificação de um *programa* civilizatório que impunha a necessidade de *nacionalização/europeização* dos costumes – inicialmente da elite letrada que tinha acesso ao que esses médicos produziam, paulatinamente estendida, conforme possível pensar expandir nos diferentes momentos históricos<sup>43</sup> que marcam o Brasil oitocentista, às outras *classes*,<sup>44</sup> isto é, aos três *mundos* (Mattos, 1994) que compunham o Brasil Imperial –, os médicos investiram seu capital cultural (em processo de cunhagem e acumulação) na reversibilidade da representação de que um país como o Brasil, dadas as suas condições naturais, fosse fadado à inferioridade e à degeneração.

Se recuperamos notas do capítulo anterior pautadas no estudo de Kury (1990), veremos que as *theses* analisadas corroboram a crença e o esforço dos médicos para *civilizar a zona tórrida*. Deslocando o problema sociopolítico – da inserção brasileira no mercado mundial – para o âmbito biossocial – uma nação jovem poderia e deveria tirar lições do velho mundo para regenerar seus filhos –, suas prescrições representavam tentativas higienistas empreendedoras que buscavam modificar as condições adversas da natureza tropical. Investiam na educação potencializando uma forma social e socializadora de intervenção que julgavam capaz de elevar o Brasil e os brasileiros ao mesmo patamar *de costumes* da

---

<sup>43</sup> Há que se observar que, no complexo jogo político do qual participavam os médicos, por vezes estes se deslocam em suas posições. Assim, se até um pouco mais que meados do século obraram aliados ao despotismo esclarecido na já mencionada estranha ginástica que buscava conciliar, do ponto de vista político-ideológico, introdução e ampliação da economia de mercado e manutenção da escravatura, a partir de um determinado momento – e há indícios na produção de ser o da década de 1870 – parecem endossar a abolição. Com certeza por razões econômicas, mas também liberalizantes e humanitárias. Indicia essa reflexão o fato de que, quando chega ao extremo da cientificização abusiva a escolha da ama de leite, como proposto pelo Dr. Portugal (1853) e já descrito em tópico específico, esse traço argumentativo cessa nas *theses* médicas analisadas.

<sup>44</sup> Mantenho tão-somente o termo utilizado pelo Dr. Mello na citação anterior.



Europa e dos europeus. Com seus esforços, almejavam tornar o *modelo perfeito de beleza e cor* uma realidade de vida também nos trópicos.

Pois bem, a reversibilidade da representação de país inferior e degenerado calcava-se, sobremaneira, na idéia da reformulação de hábitos e costumes pela educação e, especialmente por uma *educação physica*, como veremos mais à frente, pelos médicos representada como base de qualquer outra *dimensão* da educação. Importava mormente desfazer a imagem inculta e indolente com a qual se representava o *jovem país* e, para tanto, os médicos convergiram e se condensaram em torno de três idéias-força que conferiam a eles o poder de falar em nome de um ideal civilizatório colocado como meta desejada para engrandecer o País. Engrandecer significava, nesse caso, postar o Brasil no mesmo patamar de outras nações *mais adiantadas* da Europa. Essas três idéias-força constituíam-se pelas representações de uma educação (escolar) obrando a construção da nação, de uma *educação* que aos poucos tornava inevitável e imprescindível para o projeto civilizatório a implementação e efetivação da escolarização da educação e de uma educação para a saúde (coletiva e individual), gestada no, com e para o corpo (robustecido). Os sentidos expressos nessas idéias-força acabam por correlacionar a gênese de diferentes campos que, em ritmos e configurações diversas, se engendraram e/ou criaram as condições de possibilidade de seu engendramento no Brasil ao longo dos oitocentos. Na análise dessas idéias-força, três movimentos serão aqui esboçados.

Num primeiro momento, vemos sobressair parte da movimentação no campo político no qual se punha em jogo a legitimação da legitimidade do Estado<sup>45</sup> e da Nação. Nele, as lutas em torno de práticas e representações educacionais eram colocadas como estruturas estruturantes de uma estrutura estruturada que se

---

<sup>45</sup> Balakrishnan (2000) organizou uma coletânea de textos que repassam a difícil discussão das relações entre Nação e Estado. Em ensaios que afirmam a aproximação, a coincidência e a separação entre esses dois fenômenos, fica a problematização da questão de fundo, qual seja, que o simbolismo da nação tem mudado com as crescentes dificuldades do(s) Estado(s) moderno(s) em fazer(em) cumprir sua *missão* legitimadora, isto é, suas promessas de autonomia e garantia de bem-estar para o seu povo.

queria produzir.<sup>46</sup> Num segundo momento, fragmentos da gênese do campo da educação deixam-se ver. Nele se organizava a disputa em torno do modelo legítimo de escolarização a ser edificado. As mudanças que marcam algumas de suas reordenações, criando as condições de possibilidade para sua configuração efetiva já na virada do século XIX para o XX foram sistematizadas por Faria Fiho (2000b), um dos autores com quem irei dialogar. Por fim, vemos aglutinar forças em torno de um sentido de corpo e sua educação que – juntamente com as duas idéias-força anteriores – na década de 30 do século XX, acabam por mobilizar forças capazes de propulsionar a constituição efetiva desse novo campo – o da educação física. Vejamos nuances dessas trajetórias, objetivadas a partir do estudo da *educação physica* na produção do conhecimento médico.

#### **4.3.1 Em nome de uma educação para o futuro da nação e para a nação do futuro: liberalismo vindouro; capitalismo duradouro**

Uma das primeiras representações produzidas e partilhadas no plano geral pelos médicos era a necessidade de pensar a educação tendo como horizonte a construção do futuro de uma nação brasileira que se queria civilizada, educada, de preferência, na trilha dos passos deixados pela educação francesa – incluindo os movimentos por essa acionados para conhecer e se apropriar de experiências bem-sucedidas em outros países. Essa perspectiva fazia-os postular que “...o interesse e mesmo a honra deste paiz [precisava] de filhos que o [engrandecessem], e o [tornassem] respeitado” (Mello, 1846, p. VII).

Nas *theses* escritas na metade do século XIX, era comum valer-se de máximas, ora no texto, ora em epígrafes, as quais buscavam sintetizar suas crenças. Uma delas expressava claramente a relação que se estabelecia entre Estado e educação: “Da educação da mocidade depende a sorte dos imperios” (Anacharsis, apud Cunha, 1854, p. 19). Para que os impérios, especialmente o Império do Brasil, não se lançassem a uma “má sorte”, a educação não *poderia*

---

<sup>46</sup> Sobre as relações entre construção da nação e alfabetização, ver especificamente os textos de Bauer (2000) e Gellner (2000).

*ser tida como outra coisa* senão como “...a arte de formar corpos mais robustos, espíritos mais rectos, e almas mais virtuosas. Similhante ao raio de Prometheo, a educação [esclarecia], e [vivificava] os homens, e os [dirigia] e [guiava], como a cultura [embelezava] a planta” (Helvetius, apud Mello, 1846, p. IV). A educação era, pois, endossada, na visão dos médicos, como uma estratégia de construção do próprio Estado Imperial (Mattos, 1994 e Gondra, 2000) e também, posteriormente, republicano (Reis Filho, 1995; Faria Filho, 2000a; Valdemarim, 2000). Com ela se poderia *desenvolver o espírito e os costumes do homem* (Mello, 1846), elevando-o à *posição excelsa para que fora destinado* (Gomes, 1852), por meio do *desenvolvimento do físico, do aperfeiçoamento da moral e do cultivo da razão e da inteligência* (Gomes, 1852). “Só assim [poderia o Brasil] galgar o apogêo de nobreza, que o futuro lhe [preparava], e nivelar-se em hierarquia com as outras nações” (Mello, 1846, p. VIII).

Os médicos não ignoravam os *eivados prejuízos herdados* da Colônia (Mello, 1846). Ressentia-se, por exemplo, que

Ninguém pode negar a amarga, e dolorosa verdade, cujas provas á cada instante encontramos, de que vícios, e vícios condemnaveis, existem ainda profundamente arraigados no espirito dos Brasileiros, no que concerne a educação physica, e aos quaes, de comcumitancia com outras causas, sem temeridade se pode attribuir a grande mortalidade das crianças recém-nascidas...(Mello, 1846, p. VII).

Cumpria, pois, que o Brasil observasse os cuidados prescritos pela higiene, o *mais importante ramo da medicina* (Guimarães, 1858) porque, como *arte de conservar a saúde* (Cunha, 1854), forneceria “...os meios de prolongar [as] existencias vacillantes e de combater victoriosamente sua fraqueza nativa” (Guimarães, 1858, p. 7). Esse *espírito*<sup>47</sup> regenerativo teria a capacidade de pôr o País em marcha na *vereda da civilização e da grandeza*. Recursos naturais para tal pleito não faltavam; desde que se superassem os *vícios herdados* que o *desnaturavam*. Impunha-se revertê-los com esse importante *ramo do*

---

<sup>47</sup> As expressões em itálico não referenciadas no corpo do parágrafo são utilizadas pelo Dr. Mello (1846, p. VIII).

*conhecimento médico, até então tratado com descuido e atraso, que era a educação physica.*

Para os médicos do século XIX, a maior riqueza do Brasil era a sua *mocidade*, representada como *quinta essência do patriotismo e da caridade*, como um *Ícaro personificador da crença em um grandioso e perfeito futuro para os homens* (Armonde, 1874). Nos seus *filhos*, principalmente devido à sua formação escolar, depositava-se a *esperança na construção da grandiosa pátria* (Guimarães, 1858). País novo que era, animavam-se os médicos: "Formemos cidadãos. Não basta contentarmo-nos com a proverbial abundancia de intelligencia no Brazil. É necessario que a vaidade não se apodere de nós, fazendo do elemento de força a causa de nossa fraqueza, da nossa ruina" (Armonde, 1874, p. 38).

Já era tempo de acompanhar "...as outras nações mais cultas, que não cessão de proclamar o subido [sic] alcance [da *educação physica*], que evidentemente affecta suas mais caras, e palpitantes esperanças" (Mello, 1846, p. VII). Os médicos sabiam que, por meio da educação, formavam-se os hábitos e que "...os habitos exercem uma poderosa influencia na formação de nossos caracteres" (Guimarães, 1858, p. 57), parecia-lhes, portanto, um grande investimento no futuro, no presente "...imprimir nos meninos os bons [hábitos] e reprimir os máos, acostumar-os ao amor do trabalho, a ordem, á exactidão, a franqueza, a justiça, ao asseio, á decencia e a dignidade em todas as suas acções" (Guimarães, 1858, p. 57).

Esses parecem ser os atributos do cidadão cunhados pelas *theses*; atributos que seriam *impressos* pela educação – escolarizada. Esta, para eles, significava "...na sua accepção mais genérica, a formação de habitos tanto intellectuaes, e moraes, como physicos" (Mello, 1846, p. III). Na formação de novos hábitos residiam as chances de florescer a nova grande nação.

O objeto da educação escolarizada, na qual, literalmente em tese, passava-se a investir era, justamente,

...o desenvolvimento das faculdades do homem para maior bem individual e social. As faculdades a desenvolver segundo a sua natureza se [dividiriam] em *physicas*, *intellectuaes*, *moraes* e *sociaes*. As primeiras [consistiriam] nas funcções de nossos órgãos para conservar o corpo e executar as ordens da vontade, as segundas [formariam] o dominio do espirito e [se tornariam] a fonte de nossos conhecimentos; as terceiras [pertenceriam] ao coração e [produziriam] nossas *affecções* e *paixões*; as ultimas emfim não [seriam] mais que a applicações das faculdades *intellectuaes* e *moraes* á arte de viver com os homens e de os fazer concorrer para o nosso bem, concorrendo nós ao seu (Cunha, 1854, p. 20).

Ainda que delegado a *políticos*, *filósofos* e *moralistas* (Mello, 1846) o trato acurado dos cuidados e métodos necessários à sua formalização, os médicos não se furtaram à reflexão desses temas dada a potencialidade *benigna* ou *perniciosa* de a educação influenciar os costumes de um povo. Como integrantes da classe dirigente que eram, os médicos

[Anelavam] vêr fulgurar, e progredir a nossa patria na senda de prosperidade, e civilização, a que tem direito aspirar, e á qual certamente não atingirá, se incauta [continuasse] no caminho da negligencia, e da rotina em objecto tão palpitante, e saliente utilidade [que era a *educação (physica)*] (Mello, 1846, p. I).

Consideravam, portanto, que lhes cabia apontar o caminho alternativo ao da negligência: estavam convencidos de que “A educação *physica*, a *moral*, e a *intellectual*, quando bem dirigidas, [eram] os unicos meios que [poderiam] dotar a um paiz de cidadãos vigorosos e robustos, honestos e inteligentes (Cruz Junior, 1857, proposição II, sem paginação).

Muitos doutorandos declaravam-se cientes da insipiência de seus escritos, portanto, não os “...hallucina a vaidosa pretensão de esgrimirmos com galhardia nossas frageis armas na arena, onde tem já debatido valentes, e amestrados campeões, e que offerece terreno vasto para muitos volumes...” (Mello, 1846, p. I). Ao contrário, expressavam que “...bem pagos ficamos si [seus trabalhos pudessem] atrahir os mimos [dos] paes, e si alcançar medidas que tanto e tanto [reclamavam] o futuro de nossa querida patria” (Ubatuba, 1845, p. VII).

Convenhamos, não eram de menor monta as suas aspirações já que pleiteavam atingir, estrategicamente, *linhas* importantes que demarcavam a configuração do

emergente *setor social*.<sup>48</sup> A família se colocava como uma instância potencialmente capaz de colaborar na normatização e regulação de novas práticas (corporais) educativas, delas tomando posse ou delegando-as a outras instâncias de socialização/educação, tal como a escola.<sup>49</sup>

De fato, principalmente nas *theses* de meados do século XIX, os médicos se dirigiram ao público geral – leia-se letrados que tinham acesso à sua produção – e, textualmente, a *paes e mãis*. Mas não era somente a educação proporcionada no âmbito familiar que a produção do conhecimento médico colocava em xeque. Ela também investia, já tive oportunidade de marcar, na produção de argumentos que ao menos sensibilizassem, nas palavras do Dr. Maфра (1855), as *penas hábeis de nossos legisladores*, ou seja, vislumbravam a possibilidade de organização de um sistema de educação nacional.

Quanto mais capacitados – e seguros – se projetavam e ficavam os médicos na produção de seu saber específico, mais combativos se mostravam nas suas manifestações para o estabelecimento de novos sentidos para a educação e a *educação physica*. A educação colocava-se como um “...assumpto do mais palpitante interesse, [...] synthese de todos os problemas sociaes” (Armonde, 1874, p. I), problemas estes que só seriam resolvidos com o soerguimento do *monumento da civilização*, cuja *base sólida e inabalável* era a *educação – popular* – (Machado, 1875).

A educação de um povo livre, regido pelos principios da democracia moderna, [deveria] ser forçosamente *leiga*; [formando] convenientemente um jovem que no futuro [se tornasse] cidadão activo, independente e, sobre tudo, entusiasta do progresso moral e intelectual da sociedade em que vive (Machado, 1875, p. 7-8).

---

<sup>48</sup> O setor social é aqui tomado como um domínio híbrido que medeia novas relações entre o setor público e o privado, por vezes redistribuindo os seus limites. Deleuze, na introdução do livro de Donzelot (1986), procura sistematizar e dinamizar as linhas com as quais esse novo domínio foi desenhado, observando que, da sua visão ínfima a de flutuação, essas linhas entrecortam e reorganizam o espaço familiar. Para ele, “...*a ascensão do social e a crise da família são o duplo efeito político das mesmas causas elementares*”. Essas causas são identificadas como os avanços e reordenações provocados pelo curso das linhas que circunscrevem as relações entre família e Estado. Sobre elas conferir a obra supracitada.

<sup>49</sup> Sobre os investimentos da medicina na economia familiar, consultar Costa (1989) e Donzelot (1986).

Educar a mocidade numa ginástica das vontades (Gondra, 2000) que estimulasse a autocensura imiscuída em *self-governement* era parte do projeto de educação integral desenhado pelos médicos ao longo dos oitocentos. *Self-governement* implica(va) autodisciplina, isto é, a produção de um poder sobre si-mesmo e exercido no interior de cada um (*self*) que pressupõe e demanda um autocontrole que substitui o poder do outro exercido a partir do exterior (Vicent, Lahire e Thin, 2000). Mesmo tendo os médicos, como grupo social, notadamente até meados do século, aliado-se aos interesses da Coroa,<sup>50</sup> suas *luzes* parecem ter simpatizado, pelo menos no que tange à educação, com as teses clássicas do pensamento liberal. Em todas as *theses* estudadas, a educação era tida como um ato de civilização e emancipação humana no qual “...a razão, adequadamente moldada pela educação, criaria a possibilidade de construção de uma sociedade [civilizada e] harmônica, espelhamento do progresso” (Valdemarin, 2000, p. 36). A representação de que era importante instruir o povo para torná-lo cidadãos passava a fazer parte da pauta política.

Para os médicos, a questão central da educação ligava-se mais fortemente à formação do indivíduo, à capacidade de ele próprio controlar as suas vontades para seu próprio bem. Se cada um cuidasse do seu próprio bem, o bem coletivo estaria cuidado. Ainda que com pequenas variações, essa parece ser uma representação constante na produção do conhecimento médico oitocentista.

Essas variações, na representação de que educar era desenvolver integralmente o indivíduo para que ele, uma vez formado, em que pese o pleonasma, desse sua contribuição social à sociedade, mostram seus tons fundamentalmente em dois momentos. Com efeito, nas *theses* de meados do século XIX (décadas de 1840 e 50), é possível identificar idéias humanistas – com isso entendendo,

---

<sup>50</sup> No Brasil Imperial, a distinção entre conservadores e liberais é um exercício complexo. Sobre o assunto, ver Mattos (1994). Ainda que sem incorrer na simplificação comum e corrente do século XIX de que *nada tão parecido com um saquarema* [conservador] *como um luzia* [liberal] *no poder* (expressão citada por Mattos, 1994, p. 97), vale registrar uma frase de um crítico de época que bem sintetizava o comportamento da classe dirigente em seu esforço de manter a ordem e difundir a civilização: “Conservadores, eles seguramente o eram, ainda que mais de uma vez tenham se mostrado [...] reformadores mais adiantados do que seus próprios adversários liberais, [...] a conservação principal para eles era a do governo em suas mãos” (Nabuco, apud Mattos, 1994, p. 269).

principalmente, o respeito à criança, o zelo e o investimento naqueles que deveriam construir o Brasil como grande nação. Mas esse respeito é válido para crianças brancas, livres, filhas de famílias com posses que podiam dispor de amas para ajudar a criá-las. Até os anos 70, com suas *theses*,<sup>51</sup> os médicos, por convicção ou conveniência, não haviam questionado a organização política, econômica e social do Império. Entretanto, nessa década, os ideais da revolução francesa são abertamente evocados como base da organização de um futuro sistema de educação no Brasil. Enfaticamente se colocava a idéia do *self-government* para todos – ou quase todos, a saber, aqueles que se fizessem representar naquilo que era representado como *povo e popular*.

O outro momento é na década de 1890, quando a síntese do pensamento médico expressa na *these* do Dr. Brito parece vislumbrar o desenvolvimento do indivíduo numa perspectiva, se não nova, renovada. Aqui, o estágio de maior independência do homem seria aquele no qual a *vontade superior* e o *espírito elevado* dominariam suas as forças intelectuais e morais. Essa vontade e esse espírito teriam como móvel

...o sentimento do dever, [e na] energia [física] o sustentaculo da sua dignidade. No vigor de suas forças, a vontade superior [seria] capaz de dominar as exigencias do corpo, [libertando-o] das influencias exteriores que o [violentavam] e [subjugando-o] ao seu poder! (Brito, 1892, p. 2).

Para atingir esse *desiderato* havia um só caminho: pela educação “...desenvolver e disciplinar as forças, systematisando-as” (Brito, 1892, p. 2). Essa *sistematização* de forças se processava numa dimensão biológica e social. A primeira, produzindo a energia necessaria à própria vida, deveria desembocar no desenvolvimento das forças ativas, já que se projetava, era esse corpo vigoroso e energizado que deveria ser preparado, pela educação integral, para a vida cívica e social.

---

<sup>51</sup> Refiro-me às que foram nesta pesquisa analisadas.



Representando a educação declaradamente de modo positivista, era com o olhar *de discípulos de Comte* que o Dr. Brito buscava explicar a realidade social. Assim, no seu entender, o homem era portador de *instintos egoísticos* que o impulsionavam à dominação de animais e de outros homens.<sup>52</sup> Quanto mais se subisse na observação da *escala social*, mais patente ficava a noção da vontade própria como motor das ações. Acompanhem suas explicações.

Para ele, a produção de energia para os fenômenos vitais ligava-se ao sistema muscular involuntário e nele a *vontade* não *penetrava* já que a *máquina vegetativa* – as funções vitais do corpo – era movida pela *dependência*, pela *subordinação* e pela *franqueza* e não era possível aperfeiçoá-la. Entretanto,

Os movimentos por ella produzidos dão logar na economia [humana] a outros phenomenos de que resultam as necessidades organicas; estas chegam ao cerebro sob a forma de sensações e o suggestionam.

E o homem para satisfazer as *necessidades* que lhe impoem as duras leis do organismo, tem de tirar do exterior os elementos precisos; é no meio cosmico e social que elle tem de cuidar de suas conveniencias e velar pelos seus *interesses*, estas preocupações são communs a todos os individuos, que procuram attender aos mesmos fins, dahi sahem [...] choques de interesses e surgem *ambições* que aspiram o dominio (Brito, 1892, p. 3).

Encontrar-se-ia aqui a origem de *impulsões egoísticas* que deveriam ser contrabalançadas por *impulsões altruístas* que impeliriam o homem à sociedade. Como ambas as impulsões se processariam na parte posterior do cérebro, seu resultado prático dependeria da sanção das faculdades superiores, constituídas pela inteligência. Daqui se depreende a representação de que a razão poderia melhor julgar se apoiada na retidão do caráter; caráter passível de ser edificado e fortificado por uma *educação physica*. Mas a *educação physica* não fortificaria somente o caráter: fortificaria todo o sistema muscular voluntário, edificaria um corpo disciplinado para *diferentes aplicações* na vida, incluindo a defesa da coletividade e a segurança individual.

---

<sup>52</sup> Vale registrar que, para o Dr. Brito, o escravo fora algo um pouco mais elevado que os animais e algo um pouco abaixo do homem portador de deficiências nos órgãos dos sentidos e no *órgão central volitivo*. A *these* do Dr. Brito parece absorver, sem mencionar, idéias eugenistas.

Parte dos argumentos apresentados pelo Dr. Brito esmiuçavam a idéia de uma interligação entre a movimentação do corpo na infância e a construção da inteligência – e dos hábitos – porque, para ele, era “entregando-se á espontaneidade de seus jogos e brinquedos e á toda sorte de travessuras que a phantasia lhe incita, que as crianças [exercitariam] suas faculdades cerebraes” (Brito, 1892, p. 22). Na ótica da medicina do fim do século XIX, parecia mais plausível ou, ao menos, demonstrável melhor por explicações neurofuncionais, que o zelo pelo bem comum ancorava-se num tipo de treinamento educacional. *Cuidar* do corpo para usufruto do indivíduo, da sociedade e da nação era uma questão de inteligência neurofisiologicamente demonstrável porque passível de amestramento. Não cabe aqui o sentido pejorativo normalmente associado a esse termo. Significava tão-somente dizer que os médicos acreditavam que, com mestres e maestria, seria possível e preciso ensinar às crianças e à mocidade a cuidar do corpo, transformando-o num bem individual mas, também, coletivo. A prática automatizaria movimentos e posturas apre(e)ndidas na infância com os jogos (Brito, 1892).

Mas a formação de hábitos e costumes era também – e, talvez, principalmente – reconhecida e situada, em grande parte das *theses* estudadas, no plano sociocultural. O próprio Dr. Brito dedicou uma parte da sua *these* à *avaliação* dos costumes em educação, embora como médico, a considerasse uma *questão difícil* e de *transcendência superior*, “...quasi fora de nossa alçada” (Brito, 1892, p. 35). Naquilo que denominou de parte histórica do seu trabalho, buscou mostrar como a educação (*physica*) *sempre* corroborou a produção de hábitos, habilidades e habilitações. Seu maior e melhor exemplo era a Inglaterra que lhe era contemporânea, onde uma “...educação *physica* tão bem fundamentada em seus principios [e] racionada em suas applicações, [constituia] a verdadeira base da formação do character inglez” (Brito, 1892, p.39). Pelo ensino de jogos e *sports*, ele acreditava que *as pessoas dessa nacionalidade* bem usufruíssem tanto *efeitos musculares* como

...uma disciplina ensaiada e executada nos jogos, mas firmada e enraigada na vida pratica em toda esphera de acção. E ainda o bom senso ou espirito pratico nos

negócios parece ter a mesma origem ou pelo menos é acentuada n'esta educação (Brito, 1892, p. 41).

Era nela e com ela que se construiriam os *distintivos* de *disciplina*, *virilidade* e *senso prático* que caracterizavam, segundo ele, o *povo inglês*.

No conjunto, enfim, o que gostaria de nesse tópico marcar – em que pesem as digressões argumentativas evocadas nas *theses* mostradas – é que, por diferentes caminhos, parece ser comum aos médicos a representação de que o grande fim da educação era o aperfeiçoamento do indivíduo tornando-o capaz de se autogovernar, sendo ela, então, entendida como “...a arte que se applica a dirigir a influencia das causas externas e internas para [esse] fim determinado e preconcebido” (Machado, 1875, p. 17). Era lapidando o indivíduo e a individualidade – biológica, mas também socialmente construída – que se chegaria à civilização. Na representação dos médicos analisados essa civilização jazia, entre outros, em investimentos na formação social, socializadora, educativa e escolarizada da nação brasileira, com eles tendentes, de modo mais incisivo a partir da década de 1870, à economia capitalista e ao pensamento liberal.

A finalidade da educação era, pois, fazer os homens conhecerem as leis que regiam a natureza, porque bem as conhecendo, poderiam se *harmonizar* com elas tornando a vida menos *pesada* e *feliz*.<sup>53</sup> Para tanto, a instrução não deveria “...consistir [numa] erudição indigesta, no armazenamento de idéas sem nexos, sem utilidade e até algumas vezes prejudiciaes” (Armonde, 1874, p. 36). Com certeza, era vantajoso *ensinar o povo a ler, escrever e contar*, porém a verdadeira educação consistia

...em dar ao espirito todas as noções elementares indispensaveis [para que o homem fosse homem, isto é, que tivesse consciência da sua missão, do grau de utilidade que tinha para os seus semelhantes] em qualquer estado em que o homem por ventura se [achesse] collocado (Armonde, 1874, p. 36).

---

<sup>53</sup> Esses são termos usados pelo Dr. Armonde.

Almejava-se que todos passassem a ter uma profissão, o que concorreria para o *bem comum* e para a *felicidade geral*. Isso era o que se projetava e esperava de *sociedades bem organizadas*. Imprescindível tornava-se, pois, dissipar “...a ambição de domínio de uma parte da humanidade [que tinha] muitas vezes não só negado, como [...] pervertido a educação” (Armonde, 1874, p. 37). Uma educação pervertida contribuía, já vimos, para a degeneração. Era, então, preciso fazer com que ela coloborasse para a regeneração e mesmo para a geração de uma juventude guiada pelos *prolongados sonhos e meditações da liberdade, igualdade e fraternidade*. Em meados do século, alguns médicos – especialmente o Dr. Ubatuba e o Dr. Coutinho – já haviam observado e denunciado que *religiosos, ilustrados conservadores, negociantes e flibusteiros* por ela teriam atentado contra uma (suposta) igualdade natural e moral dos homens (livres). Mas, incisivamente na década de 1870, colocava-se, então, como desafio para ela – educação – a elevação da dignidade humana transformando *homens-coisas* em *homens-pessoas*.

Assim, somente a *dignidade* poderia *mover as nobres ações* equiparando moralmente *operários e estadistas, ricos e pobres, gerais e soldados*. Sem dignidade qualquer *homem* seria uma *coisa*, isto é, um *instrumento social dos hábeis*.<sup>54</sup> E uma nobre nação não deveria ser construída – pelo menos não naquele momento, pensavam os médicos – com *homens-coisa* e sim com *homens-pessoas*. *Homens-pessoas* libertos da ignorância, educados pela escola para uma vida útil e feliz. A liberdade forjada pela educação os faria conhecer as leis civis, seus deveres sociais, a natureza do mundo que habitavam, o lugar que ocupavam em relação aos outros homens e a forma de interagir com todos esses fenômenos. Enfim, formaria cidadãos brasileiros dignos de sua pátria e da bela nação civilizada que deveriam com seu trabalho (físico, moral e intelectual) erigir.

É preciso esclarecer que, mesmo quando a economia brasileira se alicerçava na mão-de-obra escrava, havia espaço para o trabalho físico, no sentido de corporal,

---

<sup>54</sup> Os itálicos são de expressões utilizadas pelo Dr. Armonde em sua argumentação.

*digno* na nobreza ou na ascendente burguesia. Era com ele que os jovens aspirantes à classe dirigente deveriam se fortalecer e enobrecer com práticas corporais específicas, tais como, a dança, a equitação, a natação, a esgrima, a caça e mesmo uma série de jogos. Torna-se-iam, assim, destros e elegantes e mais, segundo a argumentação do Dr. Naegeli, muito mais aclimatados. Os médicos encontravam na exercitação física – agregada a condições alimentares e climáticas – o mais eficiente *remédio* para mediar e medicar a juventude franzina e tuberculosa – oriunda das famílias urbanas e abastadas – que representava a degeneração do “povo” brasileiro. Daí por que a necessidade de regenerar e robustecer.

Entretanto, é preciso observar que, no Brasil Imperial, nem sempre o que caracterizou a dignidade dos *homens-pessoas* foram as idéias de liberdade, igualdade e fraternidade, evocadas pelo Dr. Armonde, que queria tornar iguais *ricos e pobres*. Mostra-nos Mattos (1994) que, fortemente até meados do século, o que tornava *dignos homens-pessoas* de atuarem na sociedade (política) era, principalmente seus atributos de liberdade e propriedade – incluindo aqui a propriedade de um *bem* fundamental a uma sociedade escravocrata, a propriedade de (*homens-*)*coisas*, isto é, escravos, entes despossuídos da *mais preciosa* das propriedades, a propriedade de si mesmo, a capacidade de praticar atos de vontade própria.

Para esse autor, três mundos compunham o Império. O *mundo do Governo*, composto pela *boa sociedade*, era integrado por *cidadãos ativos*, homens brancos e de posses com capacidade eleitoral derivada dos rendimentos garantidores de direitos, que tendiam a se confundir com a própria sociedade política do Império, segundo ela própria, a mais importante constituidora da nação. Por oposição de tipos contrários que compunham a unidade da sociedade escravocrata, encontram-se os escravos, peça fundamental do *mundo do trabalho*. Eram, entretanto, *não-cidadãos*, já que estranhos à sociedade civil da época por não possuírem nem liberdade nem propriedade. O terceiro mundo era o *mundo da desordem* e o integravam os homens livres mas despossuídos de

bens materiais de monta. Eram agregados, pobres e vadios que dependiam de favores de senhores de terra ou da caridade alheia para sobreviver. Majoritariamente pardos e escravos alforçados, mais à frente libertos, eram tidos como *cidadãos não-ativos* e caracterizados, por um dicionário de época, como *a mais vil canalha aspirante* que poderia colocar em risco a estrutura do regime sociopolítico, se disseminada a idéia de igualdade (com os brancos) entre pardos e pretos. Amíúde desvinculados das atividades que davam sentido à organização mercantil-escravista, não pertenciam nem ao mundo do trabalho, muito menos ao do Governo; compunham o povo miúdo que fez caracterizar o Brasil como nação indolente e preguiçosa.

O grande debate antes da década de 1870 parece ter se concentrado na possibilidade de se garantir, manter e perpetuar a noção de *ordem* social e incutir e difundir a idéia de *civilização*. Nessa combinação, manter a ordem significava

...no fundo e no essencial, reproduzir os 'três mundos' do Império do Brasil, a hierarquia entre eles e no interior de cada qual, timbrando, não só a diferença entre pessoas e coisas, mas também entre as próprias pessoas [...] de forma tal que o 'lugar' de cada um se definia pelos nexos pessoais que conseguia construir e manter tanto com aqueles que se situavam imediatamente 'acima' quanto os que vinham 'abaixo' (Mattos, 1994, p. 268).

Já difundir a civilização impunha assegurar o triunfo do progresso pelo primado da Razão, da difusão do espírito associativo e da formação de um novo *Povo* – não mais entendido como gente miúda da plebe, e sim por cidadãos. A produção do conhecimento médico, dados os seus vínculos com a coroa, produzia, reproduzia e fazia circular essas representações e respectivas práticas que as faziam incorporar. Do ponto de vista político, elas implicavam produzir o rompimento com o isolamento político da Corte, fazendo com que parte dos súditos se tornassem, de fato, cidadãos. Isso exigia o incentivo às associações políticas e/ou aos eventos culturais, que os tornaria doravante partícipes das grandes questões sociopolíticas que assolavam a nação.

Segundo Mattos (1994), desde a década de 1840, a classe dirigente – médicos incluídos – considerava estratégico para a consolidação do Estado Imperial que a

instrução pública fosse *derramada por todas as classes*.<sup>55</sup> Ela era uma das primeiras *necessidades administrativas* a ser levadas a cabo para a *formação do Povo*.<sup>56</sup> Para o núcleo Saquarema, a instrução pública sintetizava, de modo mais significativo, a possibilidade de produzir o *Povo brasileiro*, isto é, cidadãos, nova unidade do Império que se forjaria numa nova relação a ser estabelecida entre o poder público (Estado) e o poder privado (a Casa).

Acreditava-se que uma instrução comum poderia criar uma identidade de hábitos físicos, morais e intelectuais capaz de construir e sustentar uma nacionalidade. Mas como essa instrução se *derramaria pelas classes*? Das *classes/mundos* que compunham o Império – os brancos da boa sociedade, o povo miúdo sem grandes posses e os escravos – o direito à instrução pública era delegado as duas primeiras. A década de 1830 registra esforços na legislação para que esse direito fosse gozado indistintamente por elas. Mas a tendência que se consolidou nas décadas de 1850 e 1860, marcadas pelas duas reformas de ensino promovidas por Couto Ferraz, encetou o privilegiamento de uma situação que, ao mesmo tempo, desejava-se transformar e conservar: forjavam-se cidadãos ao passo que se mantinha a distinção entre povo miúdo e *boa sociedade* pela criação de dois tipos de escolas primárias de instrução pública. As de *primeira classe* (ou grau) tinham um currículo bem reduzido quase equiparando às antigas escolas de primeiras letras; as de *segunda classe* eram poucas e propunham-se a atender a crianças e jovens que, dadas as condições mais favoráveis de prosseguirem seus estudos, necessitavam tornar-se mais cultos (Villela, 2000, p. 124).

Assim, o novo *Povo brasileiro* que se almejava construir era, em síntese, a expansão da *boa sociedade*, preservadas as diferenças entre os cidadãos ativos e não ativos. O Estado esperava que a escola pudesse construir uma unidade

---

<sup>55</sup> Expressão utilizada pelo vice-presidente da província do Rio de Janeiro, Visconde da Vila Real da Praia Grande, em 1845, em relatório citado por Mattos (1994, p. 243).

<sup>56</sup> Argumento apresentado em relatório pelo vice-presidente da província do Rio de Janeiro, João Manuel Pereira da Silva, em 1851, também citado por Mattos (1994, p. 243).

nacional difundindo saberes como a língua portuguesa, mas esperava também que a instrução eliminasse a indigência e corrigisse a delinquência oferecendo ofícios para uns e abrindo as portas de uma carreira burocrática para outros. Esperava, ainda, que uma nova vontade coletiva de fazer o País dar certo fosse nela gerada: mais que instruir, educar edificando novos costumes na geração do novo *Povo*. Significa dizer, acompanhando a síntese de Faria Filho (2000b), que o debate em torno da necessidade de se levar a educação a todos – os homens brancos e livres do País – relacionava-se tanto com a necessidade de estruturar o Estado nacional e de garantir a construção da nacionalidade como com a necessidade de alargar as possibilidades de acesso a instituições e práticas civilizatórias a um número cada vez maior de pessoas, ainda que – a observação é minha – esse acesso implicasse na estranha ginástica de aproximação com manutenção de uma distância entre o povo miúdo e a elite culta.

Entretanto, se essa foi a tônica de meados do século, a década de 1870 assistiu a um reordenamento. A base do poder conservador, representado pelo grupo Saquarema – e, com ele, a própria monarquia – entrava em crise, e o pensamento liberal ressignificado produzia nova visibilidade. Ressignificado porque não mais no sentido em que Mattos (1994) o caracterizou como o *Governo da Casa*, mas como aquele que queria ver as idéias liberais aplicadas à constituição e governabilidade do próprio Estado.

A elite ilustrada, notadamente os médicos que pensaram uma educação (*physica*) para o Brasil, tinha acesso e fazia circular idéias liberais de autores como Francisco de Mello Franco,<sup>57</sup> John Locke, Jean-Jacques Rousseau e, já na segunda metade do século XIX, Hebert Spencer. Entretanto, seguindo a avaliação de Nogueira (2000), as idéias liberais no Brasil foram inicialmente e

---

<sup>57</sup> Brasileiro, nascido em Minas Gerais, em 1757, realizou seus estudos no Seminário de São Joaquim no Rio de Janeiro. Prestou exames preparatórios em Portugal habilitando-se a cursar medicina na Universidade de Coimbra. Foi preso e processado pela Inquisição e libertado em 1781, quando pode, então, concluir seus estudos. Era tido como herege, naturalista e dogmatista, o que não impediu que exercesse em Lisboa, por muitos anos, sua profissão com grande crédito e proveito. Foi designado pelo Rei para acompanhar D. Maria Leopoldina ao Brasil, em 1817. Segundo o dicionário de época consultado, morreu no Brasil, província de São Paulo, em 1823 falido e pobre, porque aqui não teria encontrado bom acolhimento dada a sua afeição às doutrinas liberais (Silva, 1870).



estranhamente “adaptadas” aos interesses do Estado Imperial, caracterizável em largas linhas pelo latifúndio atrasado, pela escravidão, pela centralização. Por sua vez, na década de 1870, quase que “a reboque” da implementação do capitalismo, passavam a querer fundamentar a implementação do livre mercado, de uma burguesia empreendedora e de alguma democracia. Esse movimento de reordenação permitia, por exemplo, que se forjassem novas estruturas e conjunturas nas quais ganhavam espaço político a disseminação do movimento abolicionista, a defesa pela substituição do trabalho escravo por novas técnicas e instrumentos de produção, a inclusão do incentivo à imigração como solução para o problema socioeconômico.

O processo de urbanização também dava a sua contribuição à vivacidade do pensamento liberal, ao produzir uma cidade cada vez mais “civilizada”. Como lembra Villela (2000, p. 115),

A disponibilização de capitais, que já não eram movimentados pelo comércio de escravos, favorecia a especulação, fazendo e desfazendo fortunas da noite para o dia, mas, também, financiando obras que viabilizaram as comunicações como a construção de estradas de ferro, a navegação a vapor, os cabos telegráficos, a iluminação pública – mudanças que redefiniam as percepções de tempo e espaço, formavam novos hábitos na população, estimulavam a criação de novos serviços e, finalmente ampliavam a demanda por instrução.

Retomando a cena política, pode-se observar que estava em pleno debate o voto do alfabetizado. O estudo de Waldemarin (2000, p. 22) considera que foi nesse ínterim que o projeto de reforma do ensino que encetava a ampliação da escolarização adquiriu “conotação [de] necessidade imperiosa, sendo concebida como o meio mais eficaz de levar a efeito as transformações políticas e econômicas [em curso]”. Continuava a se pleitear modernização, só que, ao que parece, a partir de um novo projeto político para a sociedade brasileira.

Essas observações parecem reforçar a idéia de que, durante o século XIX, o processo de escolarização pensado pelos letrados, do qual a produção do conhecimento médico era, ao mesmo tempo, produtora e porta-voz, produziu-se no cenário político-cultural na tensão entre os interesses da Casa e as do Estado

(Mattos, 1994), na qual o progressivo fortalecimento deste último, articulado à discussão cada vez maior sobre a necessidade e a importância da instrução escolar, criou as condições de possibilidade para a representação de que a escola deve ser produzida como o espaço específico e privilegiado para educar crianças, isto é, capaz de forjar uma ação eficaz no processo de socialização, que rompia, paulatinamente, com a tradição cultural e política que o espaço doméstico – poder privado senhorial – preconizava e na qual se dava, majoritariamente, naquele tempo, o processo educativo. A construção do Estado Nacional e, nele, a geração do *Povo* brasileiro viam na educação (*physica*), doravante pensada e produzida como um artefato escolar, uma das principais práticas geradoras de *habitus* de civilidade que esse novo povo, preparado para seu grandioso futuro marcado pelas rotas do mercado e do pensamento liberal, deveria encarnar.

#### 4.3.2 Em nome de uma *educação* para a escolarização da educação

Chego, então, à segunda idéia-força em torno da qual se articula a produção do conhecimento médico no período estudado. Os médicos entendiam que a educação escolarizada demandava dois novos tipos de agentes: professores e alunos, não mais *directores de casas de educação* e *meninos* nelas amontoados e confinados.

Os médicos marcavam sua inserção no debate da formação específica firmando e afirmando que, para ser professor, era necessário *preparação* além do que entendiam como *vocação*. Num primeiro momento, essa formação foi expressa como a necessidade de freqüência a *aulas especiais*. Os professores-diretores deveriam, assim, dominar um saber que aos poucos se configurava e se especializava, tanto do ponto de vista dos conteúdos como do ponto de vista metodológico. Definitivamente consideravam que o magistério não era um espaço a ser ocupado por qualquer um, já que exigia qualificação técnica e *de caráter*.

Bem difficil é a missam do Pedagogo para não se concedel-a tão liberalmente; não é só preciso conhecer-se o remedio para tal ou tal mal, [...] tambem é necesario

conhecer-se como e quando aplicar-o. E quando tudo parece marchar segundo o brado do seculo – avante – não convem deixar-se atrazada a Educaçam. Tão facil é obter-se vantagens, que pareçam utopias, quam difficil é reunir-se as tres condições necessarias [para educar]: saber, querer, e poder, para obtel-as (Ubatuba, 1845, p. 29).

Muitos consideraram o magistério um *sacerdócio* que exigia *vocação*.

Para que haja desenvolvimento das forças phisicas e intellectuaes de nossa mocidade, de maneira a tornal-a digna da mais bella terra do universo, é necessario em primeiro lugar um bom director.

[O] Bom director não é o grande philosopho, o espirituoso escriptor, ou o eloquente orador: é sim aquelle que, podendo ter estas qualidades, seja reconhecidamente virtuoso, recto e justiceiro, tenha uma alma nobre e sensivel, ame e saiba fazer-se amar pelos discipulos, e que fazendo seguir o justo, o bello, a virtude, saiba de tal sorte distribuir as reprehensões, e elogios, de maneira que estes não produzão orgulho, nem aquellas indifferenças (Paula e Souza, 1857, proposições I e II, sem paginação).

Essa vocação deveria, então, manifestar-se no amor pelas crianças e na dedicação a elas, sendo ele – esse amor sem esforço – a garantia da reciprocidade fundamental ao ensino frutífero. Mas a realidade parecia estar bem distante dessa aspiração. Colégios tidos como bem dirigidos e *casas de educação* afamadas abrigavam diretores que odiavam seus alunos, sendo caracterizados pelo Dr. Machado (1875, p. 63) como adultos secos e egoístas, “...armado[s] constantemente de nojenta férula”.

Vocação era essencial ao bom desempenho da missão de educador, mas não era suficiente: “...ainda são necessários outros atributos não menos importantes: instrucção solida e variada, firmeza de character, rectidão de consciencia. Abnegação completa, paciencia inquebrantavel” (Machado, 1875, p. 63).

O magistério, se encarado como um *sacerdócio*, também o era como uma profissão que exigia, cada vez mais, um cabedal de conhecimentos específicos, de forma que

...não [era] qualquer instrucção que [habilitava] ao magisterio publico; para o ensino da mocidade se [requeria] uma instrucção especial e um character elevado no individuo que se [destinasse] a ser director ou professor nos collegios... (Coutinho, 1857, p. 11).

Não faltaram vozes nas *theses* que se pronunciassem a favor do desenvolvimento de uma formação específica nas escolas normais, local em que se formariam “...professores, educadores, verdadeiramente dignos desse nome” (Armonde, 1874, p. 21). Mas não eram só qualificação na formação e amor que faltavam. O que se observava era que, no Brasil, um ensino rico em conteúdos e experiências diversas “...exigiria dos professores um trabalho insano, muito superior a seus magros rendimentos” (Machado, 1875, p. 74). Portanto, seria justo que

...aquelles que se dedicam á ardua tarefa de educar meninos auferam lucros proporcionaes a seu trabalho, porém um tal meio de vida não póde ser exercido indifferentemente por qualquer individuo sob pena de serem sacrificados, em beneficio de um, os mais palpitantes interesses da sociedade (Machado, 1875, p. 83).

Entretanto, em que pesem os argumentos apresentados pelos médicos em prol da formação específica, explicitamente denunciava-se:

Infelizmente as leis do paiz cooperam para o predominio do clero estrangeiro na educação nacional. Emquanto se oppoem milhares de obstaculos ao brasileiro que se quer dedicar ao magisterio; emquanto se exige delles exames, emolumentos, certidões de todo genero, folha corrida, etc., qualquer padre estrangeiro tem ampla liberdade de ensinar [...] sem que sejam obrigados a apresentar provas de capacidade. [Estes exerciam] a profissão em completa liberdade, sem mesmo reconhecerem o direito que [assistia] ao governo de superintendencia nos estabelecimentos subvencionados pela nação (Machado, 1875, p. 9).

Expressando que uma boa – e nova – educação exigia certas qualidades e preparo, os médicos produziam – ao mesmo tempo que endossavam – a representação da necessidade da profissionalização do *educador da mocidade*, atividade que não mais poderia ser tida como um mercenato, porque, quando assim abraçada “[...]atrainçava nos seus interesses] vilmente a família e a sociedade” (Machado, 1875, p. 63).

Cabe perguntar quais seriam esses palpitantes interesses da família e da sociedade. Já sabemos que, desde o aportamento, estava em curso um complexo processo de *nacionalização* e  *europeização* da elite, paulatina e proporcionalmente estendido dos demais *mundos* que compunham o Império,

que almejava inserir o Brasil na rota civilizatória. No conjunto de iniciativas que intentavam levar a cabo tal processo, “...uma acalentada idéia percorreu este território de norte a sul: a crença de que era possível instruir toda a população rapidamente e a baixo custo” (Vilella, 1999, p. 146).

Entretanto, se as questões relativas à necessidade de escolarização da população, incluídas as denominadas *camadas inferiores da sociedade*, estiveram no cerne do debate entre letrados e legisladores desde as décadas iniciais do século XIX, esse debate encontrou dificuldades em ser rapidamente absorvido nas práticas cotidianas. As razões apontadas por Faria Filho (2000b), além dos limites político-culturais inerentes a uma sociedade escravista e da baixa capacidade de investimento das províncias, cujos recursos aplicados, por mais altos que fossem, mostravam-se sempre insuficientes, tangenciam dúvidas político-ideológicas acerca da intervenção do Estado na instrução pública – que nem sempre foi considerada positivamente – acrescido a isso o problema de que, durante boa parte do século XIX,

...nem a própria escola tinha um lugar social de destaque cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Faria Filho, 2000b, p.136).

Tendo isso em vista, é possível com ele considerar que aqueles que defenderam a importância da escola no processo de civilização do povo – médicos incluídos – tiveram que produzir a escola como o lugar de excelência de educação, aos poucos modificando, remodelando, apropriando e ressignificando tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores tradicionalmente vigentes. Valores, sensibilidades, conhecimentos, espaços e tempos – já tive oportunidade de marcar no final do tópico anterior – fundamentalmente ligados ao poder privado (governo da casa) e caracterizados por Mattos (1994) como envolvendo o desenvolvimento de qualidades, tais como, altivez, inteligência, comedimento e organização que proporcionassem a manutenção da ordem, o que significou, em boa parte ao longo do século XIX, a criação das condições subjetivas e objetivas que mantivessem as relações de poder inscritas naquela organização societária,

de forma que fossem vivenciadas e interiorizadas por todos os agentes envolvidos.

O Poder Público (Governo do Estado), por sua vez, sabia da importância de formar cidadãos para que de fato se rompesse a tutela portuguesa e se organizasse um novo Estado soberano. A *formação do Povo*, já vimos, ocupava lugar estratégico e fundamental. A importância que os Saquaremas emprestaram à instrução pública era enorme: a mais significativa maneira de construir a relação entre o Estado e a Casa, de forjar a unidade do Império e perfilá-lo às nações civilizadas. Na síntese de Mattos (1994, 245), para os dirigentes, “todos” instruir representava

...o ato de difusão das luzes que permitia romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a ‘barbárie’ dos ‘Sertões’ e a ‘desordem’ das Ruas; o meio de levar a efeito o espírito de Associação, ultrapassando as tendências localistas representadas pela Casa; além da oportunidade de usufruir os benefícios do Progresso, e assim romper com as concepções mágicas a respeito do mundo e da natureza.

Além disso, os Saquaremas perspectivavam no processo de *formação do Povo* pela instrução pública um modo de ampliar a adesão de aliados, uma vez que vislumbravam a possibilidade de produção de consensos no plano ideológico, por meio de instituições que difundissem sua visão de mundo. A escola tornava-se assim “...um espaço importante para a difusão dos princípios de ordem e civilização que regiam o ideal conservador” (Vilella, 1999, p. 152). Se a pretensão era reproduzir e difundir essa visão de mundo, impunha-se fazer com que os objetivos da classe dirigente “coincidissem” com os objetivos individuais na criação de uma grande vontade geral pró-nação.

Nesse contexto, os professores despontam como um agente capaz de ensinar e forjar, produzindo e reproduzindo conhecimentos e sensibilidades capazes de colaborar na manutenção da ordem desejada. Seguindo a argumentação de Mattos (1994, p. 254), ao estudar a proposição presente na primeira reforma promovida por Couto Ferraz,

... os professores primários apareciam como os dirigentes ‘mais distantes’ [do Imperador]; o presidente [da província] como ‘o mais próximo’. Se este, por seu papel e função, era o elemento de coesão principal, que tornava poderosa e eficiente a força representada pelo conjunto dos professores, mas que, abandonada a si mesma, nada valeria, aqueles representavam a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexos fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representavam – uma civilização – e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos – entendido como uma ausência de civilização –, quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos.

Por esse motivo, por se tratar de ajudar a dar uma direção ao Estado e à nação, uma grande preocupação residia na sua formação. Ao longo do século XIX, cada vez mais, o pensamento médico trabalhava com a representação de que ensinar demandava uma formação específica, capaz de produzir um *habitus* escolar aprendido na escola para ser ensinado na escola. Não é à toa, mostra Vilella (1999), que o método mútuo foi privilegiado na formação de professores na Escola Normal de Niterói.<sup>58</sup> Ao que tudo indica, a insistência em sua adoção por parte dos “dirigentes mais próximos” devia-se basicamente a duas razões: a possibilidade de quantitativamente expandir o processo de escolarização num curto espaço de tempo e a possibilidade de disciplinarização por um método de ensino que enfatizava as noções de hierarquia e ordem. Como observa a autora, hierarquia e ordem eram “...duas palavras sobre cujo significado repousavam todas as esperanças daqueles que se intitulavam os defensores da felicidade e bem-estar da sociedade<sup>59</sup> – ou pelo menos, da ‘boa sociedade’” (Vilella, 1999, p. 158).

Ao longo do século XIX, cada vez mais, o pensamento médico operava com a representação de que ensinar demandava uma formação específica, capaz de produzir um *habitus* escolar aprendido na escola para ser ensinado na escola. Engendrava-se uma nova maneira de socialização que passava a produzir uma diferenciação entre instruir e educar, na seqüência retratada pelo Dr. Armonde (1874, p. 22), e que demandava um novo *status* para o professor:

---

<sup>58</sup> Fundada em 1835, ela foi a primeira escola normal no Brasil. Sobre o assunto, consultar Vilella (1992).

<sup>59</sup> E isso, na avaliação de Mattos (1994, p.108-109), aplicava-se tanto aos conservadores quanto aos liberais.

Si a questão se limitasse ao ensino da leitura, calligraphia e arithimedica, nada mais facil do que ser professor. Mas trata-se de nada menos que de formar corações, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoal-os physica, moral e intellectualmente. Para o desempenho de tão importante missão, quanta philosophia, quanta sciencia, quanta naturalidade e inspiração, e quanto talento são de mister! E que respeito, que veneração, que amor não deve ser tributado ao character que forma caracteres, á intelligencia que forma intelligencias, ao coração que forma corações!

Tratava-se, pois, de considerar que duas exigências se impunham aos interessados em lecionar: deveriam possuir formação adequada habilitando-os ao exercício do magistério e, também, caráter elevado. Eram esses *dois termos* que, em síntese, *reuniam as grandes qualidades necessárias ao bom professor e delas dependiam o desejado desenvolvimento moral e intelectual da infância.*<sup>60</sup>

A necessidade de formação específica demandava que os futuros professores soubessem que caberia a eles

...por todos os meios tornar agradável o exercicio da intelligencia, já empregando no trato para com os seus discipulos maneiras nobres e affaveis, já sabendo variar convenientemente os objectos que tenham de servir ás suas investigações; [assim] o trabalho intellectual [deveria se tornar] uma occupação aprazivel, que em nada [estorvasse] a marcha regular das nossas funções... (Andrada Junior, 1855, p. 38).

Entretanto, os médicos reconheceram, ao longo do período estudado, que “...o atual systema [de educação era] totalmente improficuo e que [urgia] reforma-lo” (Machado, 1875, p. 74). Na Corte, avaliavam que as *casas de educação* e colégios apresentavam-se como inadequados depositários de *meninos*, “...meros estabelecimentos comerciais” (Machado, 1875, p. 83). Para alterar essa situação, propunham que

Não devia ter direito de educar a mocidade senão aquelle que tivesse um estudo especial: todas as artes e sciencias se aprendem, entretanto, [é de se estranhar] que uma das mais difficeis, a de educar a mocidade, não tem a [obrigatoriedade da] mais leve aprendizagem, e é mesmo entre nós o recurso ultimo daquele que não tem outro.

[E somente] Como recompensa aos grandes homens, á esses que tem uma vida toda symbolica de abnegação e serviços [prestados] ao paiz, devia dar-se o encargo, glorioso [...] de visitar e zelar nos collegios (Paula e Souza, 1857, proposição IV e V, sem paginação).

---

<sup>60</sup> Valho-me dos termos empregados pelo Dr. Coutinho (1857, p. 11) na sua argumentação.



Parte da reforma elaborada na produção do conhecimento médico passava, então, pela formação específica de um profissional, que exigia, antes de tudo, uma ressignificação de estatuto.

Em geral os directores de collegios fluminenses [se] aborrecem [com] a profissão que abraçaram e que as condições obrigam a exercer; sentem demasiadamente o peso de sua cruz, e o que mais desejam é alliviarem-se d'ella.

Fatigados de supportar os meninos, e cançados do improbo trabalho, guardam lá bem no intimo da consciencia o mais profundo desgosto pela profissão que exercem, e esta disposição de espirito se manifesta claramente pela impaciencia e pela dureza com que são tratados os alumnos (Machado, 1875, p. 83).

A ressignificação do fazer docente passava pela produção de um novo ambiente escolar no qual, dentre outras modificações necessárias, a relação professor-aluno precisava edificar-se em novas bases.

...Só um fundo inexgotavel de amor, e [...] paciencia [...] são capazes de captivar a vontade do alumno e dirigi-la na senda da virtude e do dever; se faltam esses attributos na grande maioria dos nossos educadores, não nos deve admirar um facto, que é de observação vulgar: os meninos temem e odeiam seus directores, e estes por sua vez desprezam e aborrecem os educandos. Sob taes bases seria impossivel erguer um systema de educação racional; emquanto os directores dos internatos não forem escolhidos d'entre os *eleitos*,<sup>61</sup> nenhuma reforma, por mais bem combinada que seja, produzirá resultados favoraveis (Machado, 1875, p. 83).

Já foi registrado que as *theses* indiciam uma ressignificação ao transformar *meninos* e crianças em alunos e educandos. Essa ressignificação parece mormente marcar-se pela produção de uma disposição que os sujeita a disciplina escolar. Sabemos que, durante muito tempo, a escola foi representada pelos médicos como uma interrupção brusca da infância, na qual *meninos* eram amontoados em ambientes despreparados (úmidos, escuros, não ventilados, etc.) e submetidos ao ritual torturante da memorização. Provavelmente, julgavam, essas crianças não queriam estar lá, mas eram levadas cedo à escola tanto pela *vaidade das famílias* como pelas *exigências de uma sociedade cheia de*

---

<sup>61</sup> O sentido do texto parece referir aos eleitos “por Deus” que tivessem o “dom” de gostar das crianças e de ensiná-las, tendo sido esse dom despertado pelas ou desenvolvido nas Escolas Normais.

*ambições*.<sup>62</sup> Ambições essas nada desprezíveis se ligadas à representação da necessidade de formação de um povo, de um país produtivo e de uma nação.

Se *directores* precisavam se tornar efetivamente professores, crianças deveriam se tornar alunos. Do ponto de vista biológico, o aluno era um *ser* que já teria conquistado alguma independência, tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico como ao intelectual. Deveria, pois, ter obtido sucesso na luta pela manutenção da sua vida, esquivando-se das moléstias comuns à infância, e estar numa fase em que seu cérebro já estivesse minimamente desenvolvido e se tornado apto a receber uma nova gama de informações e sujeições disciplinares. Entendiam os médicos que, antes de estar pronto para a concepção e geração intelectual, o cérebro da criança irritava-se com o “...exercício continuado do pensamento, [as] faculdades intellectuais só [poderiam] ser util e proficuamente aproveitadas quando o cerebro [tivesse] atingido um certo gráo de energia funcional” (Vasconcellos, 1888, p. 85).

Mas não era só do ponto de vista biológico que o aluno deveria ser “preparado”. Uma mudança de estatuto muito mais significativa estava em jogo ao “transformar” *meninos* em alunos. Chervel (1990), citando Lafayette, dá-nos a dimensão de que ser (transformado em) aluno quer dizer: doravante, a ele cabe ensinar-se o que ser como pessoa; cabe-lhe a formação do espírito e não somente a instrução tão típica da aprendizagem das primeiras letras.

Do ponto de vista sociocultural, vislumbrava-se uma cisão entre o que era escolar e não escolar. A infância era uma *coisa* da casa e da rua. A escola “moderna” para funcionar como tal, demandava a produção de uma nova disposição a ser incorporada e vivida como *habitus*. Ela se modulava pelas necessidades crescentes de adequação dos tempos e espaços escolares e, gerando uma nova prática, produzia outro novo agente: o aluno, encarnação de um corpo escolarizado, forjado nas e pelas práticas escolares.

---

<sup>62</sup> Os termos são utilizados pelo Dr. Vasconcellos (1888, p. 84).

Essa nova representação de aluno (e de professor) preconizava, então, uma nova relação com os saberes escolarizados e com a (nova) relação de ensino/aprendizagem que se queria instituir ao se ressignificar a atribuição da escola como, muito mais que instruir, educar, formar, conformar. Já foi dito – acompanhando a análise de Mattos (1994) – que o diferencial representado entre professores e alunos era marcado como sendo os primeiros os portadores da cultura e da civilidade, enquanto os alunos representavam a ausência de ambas. Faria Filho (1998b, p. 147) ratifica e esmiuça essa avaliação marcando que a noção de aluno se constrói e legitima como sendo

...aquele sujeito que passa a existir para a escola como alguém que, nada sabendo, tudo precisa aprender. São produzidos, assim, um tempo e um espaço de formação, ambos escolarizados, institucionalizados, em que as novas gerações deverão passar se quiserem (ou puderem) se apropriar dos elementos necessários e legítimos à [sua] inserção no mundo adulto.

Observamos, então, que, no processo de construção da legitimidade escolar, as representações e práticas correntes e recorrentes na produção do conhecimento médico oitocentista já sinalizavam para uma tendência que se confirmaria no Brasil, apenas no século XX. Na síntese de Faria Filho (1998b, p. 137) essas representações estariam atreladas às representações e práticas associadas à organização capitalista e à urbanidade, principalmente no tangente à “...racionalidade das relações sociais e de trabalho, [à] forma de gestão e controle dos [agentes], [à] divisão de tarefas, [à] forma de gestão e controle do tempo e ocupação dos espaços, entre outros”. Como mostrou Vago (2002), a cultura escolar trabalhava no sentido de promover uma homogeneização da cultura, destituindo de valor e sentido outros processos de formação humana não escolares. Mais do que nunca era preciso dar vida e movimento às representações e práticas concernentes a esses agentes escolares: professores e alunos.

Professores aptos, portadores de conhecimento e saberes específicos – e seu complemento, alunos interessados e disponíveis à sua intervenção – eram reivindicados pelos médicos também quando o assunto era *educação physica*.

Esse novo professor deveria dominar os preceitos de higiene já elencados e também a *arte ginástica* que lhe permitiria organizar e ensinar exercícios. A qualificação para atuar nesse *ramo* da educação integral apareceu de duas maneiras nas *theses* estudadas. Por um lado, postulava-se a presença de um ginasta, indivíduo que conhecia e praticava a arte da exercitação metódica; por outro, sugeria-se que, nas escolas normais, atenção fosse dada à matéria para que os professores generalistas por ela formados pudessem atender também a essa solicitação.

Para o Dr. Mello, por exemplo, tanto fazia. O importante era que ginasta ou professor-diretor deveriam possuir condições de avaliar “...a preferencia, que se deve dar á este, ou á aquelle exercicio, [já que este] depende de certas circunstancias especiaes da pessoa, que o tem de fazer, e d’outras causas” (Mello, 1846, p. 35). Já o Dr. Paula e Souza (1857, proposição XV, sem paginação) enfaticamente sustentava nas suas proposições que era “...necessaria a criação de uma classe nova de individuos nos collegios, os gymnastas, que dirigissem e regulassem os exercicios”.

No final do século, parecia corrente a tese da formação específica para professores, incluindo os de ginástica. O Dr. Brito a endossava e reforçava citando exemplos da Suécia e da Bélgica. Ele argumentava que, na Suécia, a ginástica racional de Ling abria caminhos para a instituição de “...verdadeiras faculdades de gymnastica onde os professores [demonstravam] methodicamente tudo o que se [poderia] referir ao exercicio do corpo” (D. Beaumetz, apud Brito, 1892, p. 10). Essa medida teria, segundo ele, colocado a ginástica sob um (novo) *ponto de vista científico*, porque demandava que os exercícios passassem a ser organizados em tipologias que permitissem classificá-los e executá-los a partir de algum critério.<sup>63</sup> Os professores/ginastas a elas deveriam recorrer para organizar suas lições com respaldo científico e pedagógico.

---

<sup>63</sup> Por exemplo: a tipologia proposta por Le Blond tinha como critério o uso de aparelhos. Assim, exercícios ativos eram os que dependiam apenas do sistema muscular; os exercícios passivos eram os que se “comunicavam com o corpo por um agente exterior” (exemplos citados: navegação e massagem); os exercícios mistos aqueles que imprimiam ao “agente exterior” um determinado tipo de movimento (exemplos

O Dr. Brito (1892, p. 11) esmiuça como se dava a formação de professores – de ginástica – na Bélgica

O preparo do pessoal que se destina ao professorado, incluye na escola normal o ensino practico e theorico da gymnastica. E os professores que d'ahi sahem incumbidos de desenvolver nas escolas as facultades intellectuaes e dar luzes ao espirito, não se crêm em desdoído por ensinar os exercicios do corpo e até os mais distinctos assim praticam.

Não é a isso obrigado, mas pelo proveito pecuniario, os dois cargos quasi sempre se acham accumulados.

Interessados em ser admitidos apenas como professores de ginástica deveriam apresentar diploma de habilitação, obtido *depois de passar pelas provas de um exame sério* na Escola Normal composto por três provas.

1<sup>a</sup> prova pratica de uma hora, que consiste na execução de um certo numero de exercicios tirados do programma.

2<sup>a</sup> prova oral, consistindo em dissertar por 30 minutos sobre uma lição pratica.

3<sup>a</sup> prova escripta sobre a pedagogia da gymnastica, da anatomia, physiologia e hygiene (Lagrange, apud Brito, 1892, p. 12).

Nessas breves informações sobre a especialização da formação docente, o que se evidencia é que algo diferente se colocava em relação à idéia original da *educação physica*, com referência ao projeto da educação integral. A exigência de formação específica para ensinar ginástica enceta o processo de escolarização e de disciplinarização – no sentido em que Chervel (1990) atribui às disciplinas escolares – de uma prática da cultura corporal que precisava ser metodizada e cientificizada. Ao que tudo indica, este foi o caminho encontrado pela educação física para produzir seu lugar social. Ao fim do século XIX, entretanto, ainda não podemos identificar, no Brasil, a formalização de instâncias de auto-regulação e consagração para o campo que só foram esboçadas e implementadas no século seguinte. Mas o seu processo de escolarização mostra-se (agora) explicitamente como um dos principais fatores que corroboraram a

---

citados: equitação, ginástica sueca com aparelhos). A tipologia mais a frente adotada pelo Dr. Brito em sua *these* – influenciado pelos seus conhecimentos de ginástica sueca – classificava e dividia os exercícios segundo o fim que se pretendia com eles alcançar. Assim, estes poderiam ser educativos, higiênicos ou terapêuticos. Notar que aqui ele opera um apagamento da ginástica militar, prevista na classificação sueca.

criação das condições de possibilidade que permitiu à educação física angariar forças para se constituir como campo – em torno da década de 1930, como esboçado no capítulo 2.

#### **4.3.3 Em nome de uma educação para saúde produzida no, com e para o (ramo) *physico* da educação**

Para evidenciar o terceiro eixo articulador da produção do conhecimento médico oitocentista acerca das práticas educativas (escolares ou não), explorarei neste tópico, como foi articulada a importância do corpo como *meio*<sup>64</sup> de educação, nele conjugando uma educação no, com e para o (ramo) *physico*. Pois bem, ao que parece, esses médicos reconheciam a *educação physica* como a *primeira educação*. *Primeira* em dois sentidos: um cronológico, outro de excelência.

No sentido cronológico, considerando que a idade recomendada para a inserção na educação escolar era, em média, a de sete anos, antes disso, pais, mães e/ou avós – e aos que pudessem, tutores pedagogos, como sugeria o Dr. Ubatuba (1845) – deveriam criar condições favoráveis à *educação physica* dos meninos no que tangia aos seus cuidados corporais de higiene pessoal e, também, de movimentação e exercitação. Esses cuidados deveriam ajudar esses frágeis organismos a vencer as intempéries às quais eram expostos. A *educação physica* era *primeira educação* porque sobre ela incidiam sobremaneira preocupações iniciais com a sobrevivência, mas também possibilidades de intervenção educativas antes da intervenção escolar.

Cuidados higiênicos, da alçada de uma puericultura ainda a ser instituída, compunham-na e deveriam garantir a vida das crianças já que somente

---

<sup>64</sup> O uso desse termo faz sentido no texto, se frisada a sua pluralidade semântica. O corpo como *meio* da educação alude a uma forma de intervenção (educar com o [corpo] físico); um lugar de intervenção (educar o [corpo] físico) e um recurso empregado para alcançar um objetivo (educação para o [corpo] físico). Esses sentidos podem ser privilegiados ora na sua distinção, ora na sua integração educativa.

Rodeado de cuidados, e amparado pela prudencia, e pela circumspecção de practicas, dictadas pela razão, e pelo amôr, o menino [romperia] victorioso, e sadio as tempestuosas phases de sua primeira infancia, e [veria] rasgar diante de si uma nova era, em que, mais robusto, e mais forte, [seria] ainda certamente o juguete de tantos agentes destruidores... (Mello, 1846, p. 28).

Era, pois, a *educação physica* o ramo da educação acessível e disponível para uma ação modular *antes* da formalização de uma educação intelectual para a qual era pré-condição a manutenção da vida e o desenvolvimento do corpo. Esse desenvolvimento requeria a robustez da constituição física, incluindo o *amadurecimento* do cérebro, tornando-o apto ao trabalho, digamos, intelectual.

Por um tempo, os médicos acreditaram que a própria natureza indicava que a *educação physica* deveria preceder e acompanhar a educação moral e intelectual. Isso porque “...no primeiro periodo da vida do homem as facultades intellectuaes e moraes não se manifestam porque o seu instrumento, o corpo, não lhes offerece os meios necessarios” (Machado, 1875, p. 17). Era preciso, então, investir na preservação, desenvolvimento e manutenção do corpo – e da vida – como que o preparando para uma segunda etapa de desenvolvimento, qual seja, aquela que implicava o desenvolvimento do *espírito*. Já na primeira fase da segunda infância – que se iniciava, na tipologia de Becquerel, após o desmame – *educação physica* e moral se entrelaçariam. Nas palavras do Dr. Machado (1875, p. 71),

A educação physica e moral [poderia e deveria] começar desde o primeiro vagido da infancia; [já que] a propria natureza [indicava] que só mais tarde [era] possivel o desenvolvimento das facultades intellectuaes, quando o seu instrumento necessario – o corpo – lhes [pudesse] proporcionar os meios indispensaveis ás suas manifestações.

A desconsideração desta *lei geral da natureza* implicaria uma antecipação inútil já que se antevia no desenvolvimento precoce da inteligência a possibilidade de tolhimento do *vôo natural das facultades*, fosse pervertendo-o ou retardando-o. Em tese, o que os médicos sustentavam era que os primeiros sete anos de vida deveriam ser dedicados à *educação physica* e moral, formando, com abundância de movimentos e jogos, o corpo e o coração das crianças, incutindo-lhes doces

paixões (Mello, 1846). Mais tarde, quando a escola se ocupasse de formar-lhes a inteligência, essa sólida base proporcionaria maiores chances de resultados reais e duradouros. Assim, o intelecto não deveria ser cultuado prematuramente nem dissociado de uma educação da sensibilidade, já que só ela poderia fazer com que o corpo – robustecido – suportasse as mazelas e os deleites escolares, num primeiro momento, e, por conseqüência, de trabalho na *vida futura*. Parecia ser consenso que

Antes dos sete annos os órgãos irritão-se facilmente e não podem supportar sem grave prejuizo um ar carregado de emanações de muitos peitos; a tortura de dez ou doze horas de immobildade e silencio superior as suas forças e desenvolvimento physicos (Guimarães, 1857, p. 29).

Entretanto, não faltam denúncias de que não raramente se viam *pais mandarem para a escola os meninos antes que tivessem recebido o necessário desenvolvimento, forçando-os a estudos precoces* (Ubatuba, 1845). Essa prática derivava da representação de que se ganharia tempo no desenvolvimento do indivíduo ao se antecipar a rotina escolar de estudos. E não era só na antecipação da educação intelectual que a *educação physica* era preterida: além disso, todas as possíveis *vantagens* que ela pudesse construir no *tempo da infância* eram apagadas, porque *naufragadas na abstração*, com o privilégio dado à educação intelectual nas *casas de educação*.

Os médicos consideravam desalentadora a prática escolar na qual

...os meninos [viam-se] privados quasi todo o dia pela austeridade de um mestre, que [desconhecia] as suas necessidades [e de seus folguedos], e que [queria] fazer homens quando não [passavam] de crianças, [...], com o que não so os [faziam] desde pequeno inimigo das letras como os [definhavam] (Ubatuba, 1845, p. 27).

Já naquela época, a educação vigente nas *casas de educação* parecia insistentemente desafiar a representação e a representatividade pleiteada pelo projeto da educação integral ao delegar à *educação physica* um lugar periférico ou mesmo de total abandono. É argumentando contra essa posição que alguns médicos mostram como entendiam a primazia da *educação physica* na educação. Se, por um lado, a



...sucessão natural dos phenomenos biologicos [indicava] que a educação physica [deveria] preceder a qualquer das outras: "primeiro que tudo é necessario que se possua um corpo são e robusto capaz de servir a uma razão esclarecida, e uma vontade recta [...]" [por outro,] porém, [era] conveniente e possivel que a educação do coração [acompanhasse] *pari passu* ao desinvolvimento material do individuo (Machado, 1875, p. 61).

Temos aqui a segunda conotação para a primazia da *educação physica*. Seria ela a primeira educação porque, sendo a educação representada como um rol de hábitos a ser incorporados, era no corpo, pelo corpo e com o corpo que toda a educação (escolarizada) deveria se centrar e, a partir dele, se organizar. O corpo era considerado, por excelência, o instrumento da educação (Ubatuba, 1845) porque somente agindo se imprimia uma direção à formação do homem (Brito, 1892).

O tempo e o espaço de formalização da formação do homem vai sendo paulatinamente forjado, ao longo do século XIX, no e pelo processo de escolarização. Insistiam os médicos que a *educação physica* não poderia nem deveria ser preterida na e da educação escolar porque, segundo alguns, seria ela mesma o eixo de toda e qualquer educação. Como vimos no tópico que tratou dos cuidados destinados à criança em idade escolar, a preocupação com a higienização do ambiente escolar no qual se processava a educação – desde então produzida, legitimada e reproduzida como formal – e a higienização do corpo compunham, ambas, a *educação physica*.

Obviamente os médicos se punham em suas *theses* a referendar e a reproduzir *regras* traçadas pelos manuais de higiene pública e privada, cumprindo – ao menos em parte – a missão científica legada à especialidade médica dos oitocentos (Kury, 1990). Entretanto – o que não é mero detalhe – é possível notar que não lhes escapavam as possibilidades educativas, isto é, socializadoras e formadora de hábitos, da (re)construção do espaço escolar. Era por isso que, ao falar de *educação physica*, jamais se descuidaram de pensar espaços, tempos e materialidades das práticas escolares. A expressão mais significativa dessa possibilidade está na *these* do Dr. Armonde. Ao externar suas preocupações com

a organização do ambiente escolar, notadamente no que abrangia as condições materiais organizadoras das práticas escolares, ele não deixava de explicitamente, marcar que o ambiente físico proporcionava uma educação da sensibilidade e da postura corporal.

Mas a higienização dos corpos tinha também um forte apelo na produção de uma *educação physica* escolar(izada). Nessa perspectiva, a *educação physica* compunha a tríade da educação integral, enfatizando as potencialidades educativas da exercitação sistematizada dos corpos e para ela os médicos clamavam, em parte, uma atenção intensiva, em parte uma atenção extensiva. Sua negligência ou supressão, na perspectiva intensiva ou extensiva, poderia concorrer para a *incompletude* na formação do homem. No retrato desenhado pelos médicos, nas *casas de educação*, acumulavam-se

...sciencias sobre letras nos cerebros juvenis, exigindo trabalhos precoces, immolando-se o corpo e esquecendo-se que sem uma constituição vigorosa a intelligencia não progride; [não se procurava] harmonisar a educação physica e intellectual [. Prevalesciam] o sacrificio constante do corpo; não se [contemplando] a somma de influencias necessarias á regularidade do desenvolvimento e á plenitude da vida... (Coutinho, 1857, p. 34-35).

Essa conduta era problemática porque, exatamente pela prática da cultura do *espírito*, prática que urgia ser aumentada e difundida para que se modificasse a visão do Brasil como nação inculta e indolente, corroborava-se a perpetuação de outra representação a qual também se queria extinguir: a de degeneração da juventude brasileira. Observava o Dr. Mello (1846, p. 32) que, na cidade, "...a existencia do menino [passava-se] muito mais penosamente, e isto sem remedio; por que ou [haviam] de estar emparedados dentro da casa paterna, ou em um collegio, onde não se lhes [proporcionava] meios de se recrearem ...".

Mas não só os *meninos* da cidade eram *estragados* pelo confinamento. O Dr. Machado (1875, p. 78) lembrava que

Todos os annos a capital [recebia] uma brilhante pleiade de jovens provincianos sanguineos e robustos, cuja constituição, endurecida pela actividade da vida no campo, [parecia] apta a resistir a todas as cousas de destruição; em pouco tempo,

porém, [...] quasi todos [sofriam] completa metamorphose: as côres vivas da saúde [eram] substituidas pela *poetica pallidez* dos fluminenses; o temperamento sanguineo [cedia] o passo á predominancia lymphatica; a agilidade, a força e a viveza se [trocavam] pela indolencia e pela fraqueza; e quando, volvendo-se os annos, os poucos que [resistiam] ás epidemias [...] se [retiravam] para o paiz natal, ou [levavam] os germens de graves molestias, que [apressava-lhes] o termo da vida, ou quando menos, [tinham] a sua constituição tão profundamente deteriorada e a saude tão precaria que sem exageração [poderiam] ser considerados verdadeiros invalidos.

Na opinião dos médicos, “A cultura prematura do espirito quasi sempre [degenerava]. [...] Com ella não se [fazia] mais do que buscar-se a desharmonia entre duas causas, que [tinham] de produzir um [mesmo] resultado [– a formação do homem integral]” (Ubatuba, 1845, p. 41). Era, então, preciso combater essa deteriorização dos corpos em “deseducação” nas casas de educação, evitando-se a precocidade do início da educação escolar(izada) e com a escolarização do projeto da educação integral. Assim, segundo eles, desenvolvimento de corpo e *espírito* jamais poderiam caminhar dissociados.

As justificativas fisiológicas que acompanharam o estado da arte do conhecimento médico renovavam a aproximação promovida pelos médicos entre a *educação physica* e a educação intelectual.<sup>65</sup> Numa perspectiva compensatória, acreditava-se que “A faculdade de pensar [era] favorecida segundo a experiencia pela tranquillidade” (Naegeli, 1863, p. 6). Explicava o Dr. Naegeli (1863, p. 6) que

O systema nervoso tambem está sujeito á influencia dos musculos. A actividade da vontade predomina nas outras funcções psychologicas do systema nervoso central durante os esforços dos musculos, emquanto que a percepção e a intelligencia são menos vivas [...].Por esta razão os exercicios gymnasticos são um descanso, quasi uma derivação daquellas outras actividades da intelligencia. Explica-se assim o effeito salutar em algumas molestias pscologicas, que são acompanhadas de actividade exaltada na percepção ou na imaginação. Como a actividade da vontade é indispensavel para os exercicios gymnasticos, e como a força productiva de qualquer orgão se desenvolve mais por uma actividade frequente, a vontade deve necessariamente tornar-se mais desenvolvida e vigorosa. A gymnastica é por consequencia um meio excellent para combater com sucesso a fraqueza da vontade que se manifesta pela irresolução e pela indolencia, e para augmentar-lhe a energia, e assim sua influencia moral não é de pouca importancia.

---

<sup>65</sup> Privilégio, nesse momento, era o eixo argumentativo que qualifica a *educação physica* ao atrelá-la, sob o ponto de vista, neurofisiológico, à educação intelectual. Friso, entretanto, que para o pensamento médico-higienista do século XIX, o embricamento dos três ramos da educação era tido como um fato, como exemplifica a citação subsequente. Os médicos partilharam a representação de que a vontade poderia ser guiada pela inteligência, ambas mediadas pela educação no, com e para o corpo.

Já numa perspectiva integradora, acreditava-se que o movimento e os jogos infantis se prestavam, desde cedo, ao incentivo de desenvolvimento e de exercitação da curiosidade, da vontade, da memória, da imitação, da atenção. Segundo o Dr. Brito (1892), havia um estado passivo da inteligência (espírito), no qual a criança receberia por indução as idéias do mundo exterior, e um estado ativo, posterior ao primeiro, no qual a criança jogaria com os fatos que se oferecessem à sua reflexão e análise. A *educação physica* na infância estaria presente no modo experimental com que a criança viveria o estado passivo de sua inteligência. Acreditava-se que era

...a pratica dos exercicios que [fornecia] todos os dias o texto das lições mais uteis a conservação propria.

Pelos pequenos choques e excoiações já soffridas a criança [ficava] obrigada a ter a intelligencia em uma actividade maior; [para assim evitar] os pequenos perigos [...].

Em quaesquer que [fossem] as circumstancias, os ensinamentos praticos que elles ahi [obtinham eram] de real valor como meio de adquirir o conhecimento da verdade das cousas pela experiencia, e de um valor inestimavel como disciplina do espirito pelo desenvolvimento que [traziam] ao senso pratico (Brito, 1892, p. 22).

A relação estabelecida, então, era que

As faculdades superiores apossando-se dos dados adquiridos pela certeza material da observação e da experiencia, [combinava-os], [apanhava] as relações que [tinham] de commum e [tirava] as illações. Com esta disciplina para o espirito, [fortificava-se] o raciocinio sempre consequente com a evidencia dos factos [...].

Na vida infantil esses trabalhos praticos [eram] representados pelos exercicios, já na sua disposição para organizar brinquedos, gymnastica e jogos, já nas difficuldades que se [antepunham] á realisação de suas intenções e nas variadas formas pelas quaes esses problemas practicos se [ofereciam] ao seu espirito. De toda sorte [as crianças encontravam] sempre ensejo de fazer applicações do espirito inventivo e de ampliar o senso pratico (Brito, 1892, p. 22-23).

Uma vez atingido o estado ativo da inteligência, a criança passava a operar por reflexão e análise. Mas, também nessa fase, a *educação physica* exercitaria o cérebro das crianças mais velhas e dos jovens pois já conhecida pela medicina, a consecução de movimentos se dava pela atividade conjunta do sistema nervoso e do sistema muscular. Nesse sentido, uma vez desenvolvidos e amadurecidos esses dois sistemas,

A verdadeira séde de educação [estaria] nos centros nervosos, [já que] n'elles [existiria] a faculdade de desenvolver e aperfeiçoar os movimentos. [Era] nas zonas superiores do cerebro que se [passavam] os phenomenos relativos aos movimentos, ellas [regulavam, coordenavam e comandavam] as contracções musculares [...]. Assim os exercicios de destreza, velocidade e certeza [no sentido de precisão] [faziam] trabalhar mais o cerebro do que os musculos (Brito, 1892, p. 24).

Registrava-se, pois, na última década do século XIX, uma marcação mais incisiva na relação de integração entre *educação physica* e educação intelectual, qual seja, aquela em que o desenvolvimento da faculdade física *influenciaria* mais diretamente o desenvolvimento da faculdade intelectual, dadas as modificações por ela desencadeadas no sistema nervoso central. É fato que, nesse momento, a produção do conhecimento médico buscava apresentar e fundamentar essa idéia com detalhes argumentativos obtidos com descobertas neurofisiológicas. Entretanto, a idéia não era de todo nova. O Dr. Mello (1846) em meados do século, já observara que jogos e brincadeiras desenvolviam, fazendo interagir, o corpo e a imaginação das crianças. Entretanto, para ele, esse consórcio se dava pela mediação da *educação physica* com a educação moral – consórcio efetivamente mais evocado pelos médicos que dava forma ao que Gondra (2000) chamou de ginástica das vontades. Dizia o Dr. Mello (1846, p. 41-42), articulando os três ramos da educação e suas respectivas faculdades:

Em verdade todos os momentos da infancia são preciosos; e, desde que os meninos estão em circunstancias de se divertirem uns com os outros, cumpre que se exforce, para formal-os homens, fazendo-os observar as regras da temperança, e da sobriedade, que preparão constituições robustas, e tornão apreciaveis as suas faculdades physicas, e moraes; e para isto é preciso não se esquecer, que os meninos querem ser guiados pelo coração, que já sente, e não pelo espirito, que ainda não póde reflectir [...] Infundindo-se nos seos animos paixões doces, e agradaveis influir-se-há sobre sua constituição physica; por quanto estes sentimentos, augmentando ligeiramente sua intensidade, favorecem todas as funcções, e desenvolvendo o corpo, e activando convenientemente sua imaginação, contribuem muito para o entretenimento da saude.

Com base nesses dados, creio ser possível ao menos sugerir que os médicos do século XIX não ignoravam representações inspiradoras de uma prática educativa que favoreceria, posteriormente – no século XX, por Piaget e outros –, o estudo e desenvolvimento de teorizações que encetavam (diferentes) interações entre o movimento e estruturação da cognição. Essas representações concediam primazia à *educação physica* e à possibilidade de dignificação da

*movimentalidade* humana pela sua articulação com o desenvolvimento do *espírito* – argumento legitimador presente até hoje nos discursos da educação física escolar. Datadas e contextualizadas, tiveram o mérito de possibilitar a colocação e a defesa de um outro conjunto de idéias com as quais bem se articulavam. Nesse outro conjunto de idéias vinculadas e veiculadas pelas *theses* médicas, pais e professores deveriam conhecer, reconhecer e se dispor a aceitar – e com ela trabalhar – com a (representação da) inevitabilidade e benefício que a liberdade de movimentos na infância significava.

Desde cedo essa liberdade de movimentos era reivindicada pela higiene. Os médicos alertavam que *cueiros e cintas apertavam demais os delicados membros dos bebês*. E o que era mais grave: podiam comprometer-lhes *a circulação, a respiração e o desenvolvimento dos órgãos, ocasionando deformidades e moléstias* (Mafra, 1855). Era preciso, então, *livrar as crianças da imobilidade e deixá-las agitar-se, correr ao ar livre*, pois, só assim, adquiririam *força, robustez, vigor e saúde* (Guimarães, 1858). Observava-se que,

...na primeira idade da vida, e em quanto o espírito não [estava] suficientemente forte, e o corpo bem robustecido, os meninos não [deveriam] se consagrar, senão aos exercicios corporeos, que [fortificavam] a sua constituição, facilmente [concebendo-se] quão perigosos [eram] os estudos precoces, que os [enfraqueciam] e [enervavam] (Mello, 1846, p. 42).

As *casas de educação* existentes, já aponte, eram apresentadas – porque representadas – como tempo e espaço de privação, quiçá extinção dessa liberdade; eram como um martírio que interrompia bruscamente a necessidade de movimento tão fundamental ao desenvolvimento das crianças e dos jovens. Para os médicos,

As crianças [eram] lançadas nos collegios, privadas dos cuidados maternos, da influencia salutar da familia, e entregues á vigilancia de censores muitas vezes [inaptos]! [...]  
 [Fixavam-se] crianças de terna idade á classe e á mesa de estudo durante a maior parte do dia [...].  
 Mas como a idade [pedia] o movimento, [o menino movia-se], [brincava] com o visinho; e em punição dessa falta [era] mandado de pé fóra da classe, de joelhos, ás vezes fazendo estação de braços abertos, e [nessa posição era conservado por] longo tempo. Si de novo [brincava], [chamavam-no] vadio, sem brio, doudo, [era]

depois levado á prisão [...]. No meio disto tudo, o desgosto, o choro, o acabrunhamento do espirito, as irritações do systema nervoso. Depois ainda a ferula e as privações de recreio. E isto se repetindo ás vezes quotidianamente, em relação a um mesmo menino! (Armonde, 1874, p. 38-39).

Esse tipo de *prática educativa* jamais poderia, segundo eles, formar os homens vigorosos e sãos que a futura nação demandava. A educação, tal qual vinha sendo praticada nas *casas de educação*, corroía o sopro de vida trazido da infância e degenerava a mocidade, pois os colégios,

...encarregados de velarem pela boa direcção dos moços inexperientes, [vinham sendo fabricantes] de todas essas machinas ambulantes de pelle e osso que [cruzavam] automaticamente as ruas de nossas cidades, e que só [sabiam] que [viviam] pela dôr que os [acabrunhava], ou pelo tédio que os [ia] pouco a pouco corroendo (Andrada Junior, 1855, p. 6).

Mesmo com os esforços envidados para melhorar a sua condição, transformando *casas de educação* em *verdadeiras* escolas, no final do século, estas últimas ainda eram percebidas e representadas como uma *organização refratária* que inibia a

...a propensão natural que todo menino revêla para os brinquedos [e para o] entendimento dos jogos e actividades phisicas: [furtavam-se] ás recreações, [esquivavam-se] da pratica dos movimentos, mantendo-se sempre [os meninos] em attitude indolente e preguiçosa (Miranda, 1892, p. 11).

Desse proceder escolar, redundava

[Uma] sensatez ou senilidade apparente que [inibia os meninos] de pular, rir, galhofar e brincar, [e constituia] uma pagina de pathologia que se [estampava] no exterior do conjuncto. E para maior mal, [era] infelizmente sobre esse grupo de *sensatos* que [ainda recaia] na mór parte dos collegios o premio de honra [...] como expressão do merito pela applicação durante o estudo e o recreio, pelo silencio e abolição total dos movimentos na fórmula. Além disso, [cabia-lhes] em casa o maior quinhão dos [...] carinhos domesticos [...] pela sua bôa reputação collegial [...] (Miranda, 1892, p. 11).

Essa *abominável doutrina* era repudiada pelos médicos. Eles repetiam, em uníssonos, que destruía o vigor físico das crianças.

...rebaixando o estímulo cardíaco<sup>66</sup>, moral e intellectual, cultivando um corpo para alojamento de descrenças e máus hábitos – para alcaçar [sic] de vícios e depravações mais tarde (Miranda, 1892, p. 11).

Nesses termos, concluíam:

Não [era] possível, que se [enriquecesse] um estado de homens bens constituídos, e sadios se adoptando o costume de se educarem os meninos clausurados em casa, e privados da fruição d'um ar livre, e do exercício que tão essencialmente coopera para a saúde sua (Mello, 1846, p. 32).

Repetia-se a observação de que

...os nossos provincianos nesta parte são mais aquinhoados, do que os habitantes do Rio de Janeiro; por que soltos, e em liberdade, desfructão todos os prazeres, que sua condição lhes espalha, exercitão-se, brincão pelos relvosos campos e nos pequenos regatos, nos ribeiros, e nas espumantes cascatas por si mesmos, ou ajudados por seus companheiros, se amestrão na natação ... (Mello, 1846, p. 32).

Já disse que a produção do conhecimento médico idealizava a vida no campo mais saudável, ao passo que o espaço urbano, insensível aos ditames da higiene, corroborava a degeneração física. Medidas higiênicas apontavam a necessidade de estender ao campo e às províncias o projeto civilizatório cunhado – também – pelo pensamento médico. O processo de escolarização da nascente nação não deveria excluí-los. Quanto ao processo de escolarização da educação no meio urbano, também este deveria se curvar aos preceitos higiênicos já esmiuçados no tocante, entre outros, à sua localização, espacialidade, temporalidade e materialidade das práticas que caracterizavam a nova escola que queria se edificar.

Os médicos enfatizavam que a cidade do Rio de Janeiro não era considerada um lugar que estimulasse atividades ao ar livre. Descreviam suas ruas como úmidas, sujas, levando a praças vazias. Em contrapartida, nos outros países civilizados, o lugar público era higiênico e propício ao encontro de pessoas e prática de atividades. Lá, as ruas eram “...embellezadas pela plantação d'árvores, que com

---

<sup>66</sup> Notar que o que antes os médicos chamariam de físico, é cientificizado pela fisiologia e renominado de “cardíaco”.



suas copadas sombras offerecião uma perspectiva encantadora, [...] um amparo ao calor do sol, [...] um meio de salubridade, e de passatempo innocente” (Mello, 1846, p. 33).

Ressaltava-se que

Os passeios [...], a limpeza das ruas, a sua boa construção, e a criação de alguns estabelecimentos publicos, que preenchão certas lacunas, que se notão na nossa educação physica [seriam] objectos de que não [deveríamos] ficar por muito tempo privados sem grave damno [...]. Ruas largas, bem calçadas, e alinhadas [...] passeios, e vastos porticos [deveriam servir] de ponto de reunião aos habitantes das grandes cidades (Mello, 1846, p. 33-34).

Os médicos não desconheciam que um grande empecilho às suas recomendações era a carência de espaços adequados para a realização da *educação physica* da mocidade. A constituição do espaço público (escolas, prisões, hospitais, quartéis e a própria urbanização da cidade) e privado (habitações) apresentava inúmeros problemas, exaustivamente esmiuçados em diferentes registros, tais como, nos relatórios da AIM, nos relatórios da Junta de Higiene Pública e também nas *theses* de fim de curso. Enfatizavam a necessidade e importância da construção de ginásios dentro e fora das escolas e de passeios públicos. O Dr. Mello (1846, p. 34), por exemplo, observava:

Todos geralmente reconhecem as vantagens, que traz ao corpo o exercicio, regularmente feito; e ninguem póde duvidar por consequencia, quanto influiria sobre o vigor, e robustez dos meninos a criação d’um gymnasio, onde a mocidade fosse entregar-se á diversos generos de exercicio.

No que tange ao espaço escolar, tornava-se imperativo a sua adequação aos preceitos higiênicos. O Dr. Machado (1875, p. 52) chegava mesmo a postular que

Um collegio de meninos ou meninas, que aspire satisfazer todos os requisitos [de uma boa educação higiênica] não póde [...] deixar de possuir em suas dependencias vastos tanques proprios para os exercicios de natação, cuja agua ou seja corrente ou se renove frequentemente.

Muito admirava ao Dr. Ubatuba (1845, p. 17) que, mesmo o Colégio Pedro II, “...mais directamente [...] sob as vistas do governo, tenha sido até hoje privado de uma coiza tão necessaria como o gymnaseo”. Aliás, os médicos não pouparam

palavras ao Governo e aos legisladores, registrando sua inércia e incentivando-os – com base nos argumentos que apresentavam sobre sua importância – a tomar providências necessárias para a efetivação de uma *educação physica* condizente com o nível de civilização que se gostaria que o Brasil adentrasse. Benevolmente, *com prazer, louvor e gratidão*, o Dr. Armonde (1874, p. 10) registrava

...a agradável circumstancia que [estava] se dando no centro da capital. O actual governo [teria] compreendido a necessidade que apontamos, e, em bem da educação physica, tem edificado, e [cuidado] de ainda fundar em nossas praças vastos e elegantes edificios para o estabelecimento das escolas publicas [...]. [Fazia votos que desse] em resultado mil templos á Educação...

Mais duro e menos otimista, o Dr. Machado endossava a crítica do Dr. Ubatuba trinta anos depois. Não chegava a admirá-lo que

...os directores se [olvidassem] de tão precioso recurso [que era a ginástica], o governo, porém, que [centralizava] tudo, que [chamava para] si o direito de velar pela instrucção da mocidade, que [concedia] cartas aos professores, que [tolhia] enfim a liberdade de ensino, não se [animava, entretanto,] a tornar a gymnastica obrigatoria em todos os estabelecimentos de educação! (Machado, 1875, p. 55).

Logo a ginástica que era tida como um excelente meio de satisfazer as necessidades de movimento! Somavam-se, ainda, as suas implicações pré-escolares ligadas à *educação physica* já mostradas nesse tópico, a representação de que ela era muito necessária na segunda infância, *principalmente para os infelizes reclusos*, porque compensava *as longas horas do dia passadas em clausura em salas de estudo ou aulas, respirando um ar mais ou menos viciado*. Além disso, praticada anos a fio numa *educação physica* escolar, poderia ser *produtora de efeitos persistentes* (Miranda, 1892) criando na mocidade novos hábitos que a levassem a uma conduta social mais próxima à higienicamente aceita e propalada. Acreditava-se, assim, pois, que uma *educação physica* estruturante e estruturada na educação escolarizada poderia incutir nos jovens a ela submetidos o hábito da exercitação sistemática e sistematizada – eis aqui um dos embriões do argumento que ainda hoje visa a legitimar a educação física na perspectiva da promoção da saúde. No futuro, aqueles indivíduos cultivados, *cujas ocupações sedentárias não lhes permitissem*

*se entregar a outros gêneros de exercício, poderiam e deveriam se entregar à sua prática, por meia hora, em ginásios, não construídos no Brasil* <sup>67</sup>. Esse seria o tempo *suficiente para corrigir os inconvenientes de um trabalho de muitas horas que os consumia em seus gabinetes.* <sup>68</sup>

Buscando romper a resistência tanto dos *homens de espírito* como dos pais com relação à prática de exercícios físicos pelos filhos, os médicos produziram uma lógica na qual passava a ser corrente a idéia de que a educação escolar fazia bem à saúde, individual e coletiva, bem entendida, a do cidadão e da nação, devendo, portanto, ser estendida a todos. Para tornar as *moças sãs, elegantes e graciosas*, a altura de atributos, como *beleza e fraqueza* “necessários” à sua futura *condição de mãe*, e os *moços sãos, fortes e ágeis*, a altura de atributos como *força e proteção* “necessários” à sua futura *condição de pai*, <sup>69</sup>

Os educadores da mocidade [deveriam] persuadir-se primeiro que tudo de que, se lhes é impossível dar a cada um de seus educandos a altura, as formas, a força e agilidade dos heróis da antiguidade, podem quando menos dar-lhe a agilidade que depende da harmonia dos órgãos e a resistência que depende do seu endurecimento (Guimarães, 1858, p. 53).

Para tanto, a representação da educação como forma de saúde dependia da (re)organização e reconversão do *ramo físico* da educação, principalmente no que tangia à funcionalidade e reordenação dos tempos, espaços e materialidade das práticas escolares. Considerava-se provado, por exemplo, que

...um menino de dez anos obrigado a estudar quatro materias diversas, [esgotava] a energia funcional do cerebro, a intelligencia [perdia] a lucidez, o seu desenvolvimento [era] imperfeito pela inoportunidade dos exercicios, [o que ocasionava] a fraqueza [geral] dos órgãos (Coutinho, 1857, p. 32).

---

<sup>67</sup> Sobre ginásios na França, consultar De France (1976). Sobre a ausência da ginástica na cultura corporal no Brasil, consultar Moreno (2001).

<sup>68</sup> As expressões em itálico não referenciadas no corpo do texto são argumentos levantados pelo Dr. Machado (1875, p. 55) em favor da difusão da prática da ginástica.

<sup>69</sup> As expressões em itálico são do Dr. Guimarães (1858, p. 52).

Era, pois, preciso que a educação respeitasse a harmonia orgânica das funções do corpo, o que não vinha sendo observado, segundo os médicos, nas práticas educativas instituídas nas *casas de educação*.

Por isso a natureza [protestava, fazendo abundar em] nossa cidade organizações enfezadas, constituições fracas, temperamentos nervosos e lymphaticos. Muitos destes efeitos [encontravam] a causa nos excessos da cultura intellectual (Armonde, 1874, p. 40).

O respeito à harmonia das funções orgânicas só seria possível com a otimização dos processos e procedimentos educativos, intercalando-se atividades físicas, estéticas e intelectuais. O argumento veiculado pela produção do conhecimento médico era que

O trabalho que se [fazia] com prazer e gosto [dava] a satisfação intima, que o trabalho forçado, e por isso mal feito, só [poderia] impedir. E dessa satisfação intima, desse bem estar geral, [...] indicio da harmonia das funções, é que [resultava] a saúde. Esta não [poderia] jamais proceder das pequenas raivas, do desgosto constante, dessas irritações cerebraes, [...] que, á medida que [tornavam] os meninos nervosos os [fazia] anthipaticos, pouco polidos, sorumbaticos, etc. (Armonde, 1874, p. 32).

Tudo isso era bem oposto ao estado de saúde e vigor almejado pelos médicos para a mocidade brasileira. O principal argumento desenvolvido nas *theses* dos médicos do século XIX, em prol da necessidade e importância da escolarização da *educação physica*, era a necessidade de robustecer os *meninos* – e meninas – principalmente mantendo-os sãos. Para tanto, era preciso garantir a frequência a lugares e práticas salubres, submetê-los e mantê-los numa dieta alimentar rica em nutrientes e regular, mas também, e principalmente, incentivá-los pela movimentalidade a incorporar o hábito da exercitação física, já que esta, se bem orientada, traria benefícios à saúde como um todo.

A prática de exercícios mudaria temperamentos e constituições obrando, fisiologicamente falando, no trabalho físico, na capacidade de produção e reconversão da energia vital. Marcava o Dr. Brito (1892, p. 8-9) que

Parece ser voz unisona que na culta Europa se levanta contra o demasiado trabalho mental e exclusivismo da actividade para o espirito. Os paizes adiantados têm

reconhecido os sérios inconvenientes que d'ahi provém e procuram prevenir as desvantagens, dando uma direcção mais racional ao actual systema de educação. Deixaram o excesso intellectual de formar pretendidos sabios com prejuizo organico; abandonaram o exclusivo desenvolvimento das forças phisicas com que se fazem os athletas. Pretendem cultural-o com harmonia em seus justos limites, estabelecer o equilibrio entre as forças do espirito e as do corpo, porque assim se prepara o verdadeiro homem do futuro.

E o *homem do futuro* que o Brasil precisava impunha a produção do homem vigoroso, em todos os sentidos, cuidando igualmente das funções físicas, morais e intellectuais, harmonizando suas atividades para que dela resultasse saúde e robustez. A isso, genericamente, propunha-se o ideal da educação integral, gestado e difundido na produção do conhecimento médico que, é preciso marcar, foi projetado – no duplo sentido – e jamais efetivado – pelo menos não no Brasil oitocentista. Já com o viés do positivismo que se instaurara paulatinamente no Brasil nas últimas três décadas do século XIX, nesse ideal se entranharam e se estranharam os sinuosos caminhos de comunhão e embate entre higienismo e eugenismo.<sup>70</sup>

Gostaria de finalizar o tópico apontando que a educação para saúde produzida no, com e para o (ramo) *physico* da educação, tema com o qual a “educação física” vem dialogando desde seus primórdios, envolveu a produção de representações e práticas em três sentidos, não necessariamente excludentes. Sentidos ancorados, sem dúvida, nas próprias representações e práticas geridas e gestadas de acordo com os significados dados à própria noção de saúde.

Numa primeira síntese, é possível aglutinar os esforços médicos em torno de representações e de práticas que entenderam a *educação physica* – também – como uma espécie de saneamento físico do(s) ambiente(s). A higiene era medida preventiva básica para afastar calamidades que assombravam a humanidade. Num primeiro momento, numa época em que a medicina dispunha de poucos recursos terapêuticos para debelar agravos; num segundo, aceitas as teorias microbianas, numa época em que, enfim, o Estado passa a assumir a questão da

---

<sup>70</sup> Um estudo sobre colaborações e tensões entre esses dois temas pode ser encontrado em Góis Júnior (2000b).

saúde como uma questão pública, dando maior atenção ao movimento sanitaria. <sup>71</sup>

Em ambos os casos prevaleceu o consenso de que era preciso cuidar dos espaços (urbano e, na seqüência, rural):<sup>72</sup> da ventilação, da iluminação, das águas, dos esgotos, enfim, da organização dos espaços urbanos, promovendo uma verdadeira guerrilha contra aquilo que se acreditava ser origem e explicação dos males – primeiramente os miasmas, depois as “doenças que pegam”. Mas não só isso esperavam dessa “vitalização” do espaço físico. Como formulou Viñao-Frago mais de um século depois, os espaços educam. Educam sensibilidades, valoram juízos, ordenam perspectivas, forjam hábitos. Em alguma medida os médicos oitocentistas partilhavam esse entendimento. Os exemplos já citados neste capítulo são muitos. Suas preocupações e investidas na construção de escolas a partir de referenciais higienistas parecem confirmar essa percepção nem sempre enunciada como tal. A escola por eles projetada, como lugar e como território (Viñao-Frago, 2000), no silêncio de suas formas, fala, expressa ou simbolicamente, do projeto de educação e escolarização por esses médicos também produzido e partilhado.

Numa segunda síntese, é possível perceber que a produção do conhecimento médico, inspirando-se recorrentemente na obra de Rousseau, não desvinculava o projeto de uma *educação physica* do projeto do desenvolvimento e da educação integral dos homens, projeto esse que, para aquém e para além de Rousseau, é encampado progressivamente como finalidade última da educação escolar(izada). Nesse sentido, vale dialogar com uma representação corrente na educação física de que o projeto higienista de escolarização gestado no século XIX estaria irrefletidamente “a serviço” de uma visão estritamente biológica do

---

<sup>71</sup> Sobre o movimento sanitaria que viabilizou uma política nacional de saúde pública no Brasil, a partir do encontro da “consciência das elites” com “os seus interesses”, consultar o estudo de Hochman (1998).

<sup>72</sup> É célebre a frase do Dr. Afrânio Peixoto que no início do século XX, afirmava que os sertões do Brasil – e, portanto, o que lhe era rural – começavam no fim da Avenida Central, uma das principais avenidas da cidade do Rio de Janeiro à época.

corpo, somente preocupado com a eugeniização da raça, trabalhando para os avanços do capitalismo e do pensamento liberal.

A questão hoje parece se colocar de modo mais complexo na concretude dos processos em curso no Brasil no século XIX, principalmente em sua segunda metade. Evidentemente, como já dito, não é possível desconsiderar que “...toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações [sociais]” (Vicent, Lahire e Thin, 2000, p. 4). Também a “invenção” da escola moderna participa desse processo. Entretanto, ao invés de pensá-la “a reboque”, “a serviço” ou, ainda, desempenhando um determinado “papel” a ela destinado por movimentos exteriores, é preciso, como propôs Petitat (1994, p. 38 e 194), vê-la numa encruzilhada, “...tendo de um lado o instituído, e de outro o que institui; de um lado a delimitação e a estruturação adquiridas, e de outro o movimento que as transporta; para cá, intenções conservadoras, e para lá projetos de transformação” ou, ainda, como um lugar social de uma intervenção educativa que progressivamente se especializa a qual “...não faz mais que produzir as condições de reprodução dos grupos sociais em posição dominante ou dominada, enquanto participa da produção e transformação destes mesmos grupos”.

Pois bem, a *educação physica* obteve centralidade no processo de escolarização como aquela *parte* da educação integral mais diretamente ligada à formação do corpo e, mais que isso, de uma corporeidade. Diria Rousseau (1999, p. 129):

Quereis [...] cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças [corporais] que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão.

Mas se, nessa perspectiva, o dualismo corpo/mente ou carne/espírito se coloca fortemente – fazendo inclusive com que se possa argüir a “integralidade” dessa educação em “partes” –, lembra Lovisolo (2000, p. 30) que “...não menos fortes [foram] as vontades de estabelecer as pontes ou continuidades [entre essas ‘partes’ do humano]”. Assim, como bem mostra o projeto da educação integral –

mas qualquer outra perspectiva de educação, não necessariamente nos mesmos termos –, a “...educação do espírito comporta, em algum grau, uma pedagogia do corpo e, reciprocamente, para formar o corpo é necessário educar o espírito” (Lovisol, 2000, p. 30). Os médicos higienistas do século XIX sabiam disso e buscaram trabalhar de forma articulada os “ramos” intelectual, moral e físico da educação, este último não restrito à educação *do* corpo, perspectivando pelo corpo e com o corpo a educação da sensibilidade.

É interessante marcar que parecem existir questões inerentes à escola que transcendem – ou podem ser compartilhadas, em linhas gerais – em diferentes tempos e ideologias. Por exemplo, os médicos quiseram formar cidadãos mesmo quando referendavam a monarquia (*theses* defendidas em 40 e 50). Outro: é comum pensar a organização escolar como “espelho” da organização do modo de produção capitalista. Mas, como mostra Lovisol (2000), alguns objetivos traçados para a educação escolar por Comênio, no início dos anos seiscentos, são *antecipatórios*.<sup>73</sup> Segundo esse autor, Comênio formula quatro objetivos centrais para o ensino e o aprendizado escolar, a saber: economia de tempo, redução da fadiga, prazer nos estudos e solidez dos estudos. Assim, os dois primeiros implicariam

...a necessidade de racionalizar a escola e [antecipariam] problemas que a indústria apenas se [colocou] dois séculos após. [A fisiologia só se preocuparia com esse aspecto, nele propondo uma] intervenção avançada na segunda metade do século XIX.

[O terceiro] pareceria antecipar uma nova sensibilidade [...] que ecoa até hoje nas pedagogias modernas [...].

[O quarto propunha novas relações entre ensino e aprendizagem, rejeitando] o ensino como coleção de receitas, ainda que [reveladas] como eficientes na prática. [Comênio propunha], em contrapartida, um conjunto de procedimentos que considera metódicos, [gerando assim] uma tremenda racionalização da escola, dos currículos, dos processos de ensino aprendizado e dos especialistas encarregados do ensino. (Lovisol, 2000, p. 34-35).

Para Comênio (1985, p. 187), as escolas deveriam organizar-se inspiradas nas indicações fornecidas pela natureza de forma tal “...que nenhuns obstáculos a

---

<sup>73</sup> Com isso o autor quer dizer que suas idéias não são nem importadas nem reproduzidas de outros contextos.



possam entrar”. Essas indicações eram por ele desdobradas nos seguintes fundamentos;

- para prolongar a vida, a fim de que se aprenda tudo o que é necessário;
- para abreviar os estudos, a fim de que se aprenda mais rapidamente;
- para aproveitar as ocasiões, a fim de que se aprenda realmente;
- para despertar os engenhos, a fim de que se aprenda facilmente;
- para aguçar o juízo, a fim de que se aprenda solidamente (Comênio, 1985, p. 193-194).

Notadamente no que se refere ao seu primeiro fundamento, a articulação entre saúde, higiene e educação se dava – a síntese é de Lovisolo – na perspectiva do fazer bom uso da vida, isto é, fazer com que o espírito, independente do tempo vivido, *conquistasse seu próprio bem e se tornasse senhor de si mesmo*. Assim, caberia também à escola ensinar dois *remédios* – o termo é empregado por Comênio – essenciais ao prolongamento da vida: defender o corpo das doenças e da morte e dispor a mente a fazer tudo com sensatez. O corpo deveria ser preservado porque ele é a habitação do espírito e também seu órgão. Mantê-lo saudável implicava fornecer-lhe uma alimentação moderada e simples, fazê-lo se exercitar e repousar. Esse último par de oposição (exercício-reposo) levava-o a recomendar que “...uma boa organização escolar deverá ser procurada numa conveniente repartição do trabalho e do repouso, das férias e dos recreios” (Comênio, 1985, p. 201).

Os médicos brasileiros não estavam no tempo tão distante da organização e implementação do capitalismo no mundo como esteve Comênio. Entretanto, foi possível notar que a complexa trama de seu engendramento no Brasil tende a desqualificar a imagem de “espelho”. Em meados do século XIX, foi preciso ao pensamento médico higienista conjugar escravidão e liberalismo. Nessa estranha conjugação, forjou-se um lugar para fazer nascer o projeto de uma escola moderna e modernizante; o projeto de efetiva escolarização no Brasil.

Por fim, uma última síntese na relação *educação physica* e saúde pode ser depurada do próprio movimento de reordenação do campo médico, quando o médico vai paulatinamente abrindo mão de sua condição de letrado e fixando sua

identidade numa nova especificidade: a sua especialidade clínica. Uma nova concepção de corpo e de ciência – e conhecimento – passa a balizar os fazeres e saberes médicos. Essa concepção, que aos poucos vai apagando os fundamentos vitalistas (e toda polêmica em torno deles) e centrando na fragmentação e na lógica da utilidade a “colaboração” dos conhecimentos médicos para o avanço do processo civilizador, permite uma complexa operação que acaba por traduzir – reduzir – a educação física à prática da ginástica, também essa reconvertida – ao avesso das propostas originais de Ling, por exemplo – a mera exercitação sistemática e compensatória das adversidades da “vida moderna”. Assim, é possível constatar que os médicos higienistas abandonaram, no fim dos oitocentos, a perspectiva da *educação physica* – pelo menos nas *theses* –, reduzindo-a à (prática da) ginástica, estranhamente quando, enfim, a República fora implantada e os ideais da formação integral pareciam fazer mais do que nunca sentido.

Escapam ainda detalhes e argumentos para explicitar melhor o convertimento da *educação physica* em ginástica dentro da perspectiva da educação integral. Aqui, talvez, seja também preciso atentar para movimentos que se constroem exteriormente ao campo médico. Um deles, referente ao movimento no campo da educação, será esboçado no capítulo seguinte. Gostaria de deixar registrado um outro como hipótese explicativa a ser averiguada em trabalhos futuros: a apropriação que os médicos, no final do século XIX, passam a fazer da ginástica tal qual ela era representada e praticada nos círculos militares, dimensão que fora tão ignorada pelos médicos brasileiros. Nas universidades francesas, as *theses* médicas incumbiram-se de explorar vastamente tanto a *educação physica* como a ginástica. Mas a *educação physica*, abordada majoritariamente nas *theses* produzidas na FMRJ durante o século XIX, já o sabemos, dizia respeito a assuntos diversos e sua inserção na escola extrapolava em muito a idéia de exercitação corporal.

Entretanto, parece que, conforme se legitimam a fisiologia e as práticas de pesquisas em laboratório como fundamento científico legítimo da “ciência

médica”, a exercitação física regular, visando à aquisição e ao aperfeiçoamento da aptidão e sua sistematização, tornam-se, por assim dizer, o “conteúdo” que passa a traduzir melhor a *movimentalidade* que poderia ser estudada dentro da nova perspectiva de ciência reconhecida e legitimada no campo médico. Nesse sentido, parece que aqui se criam as condições de possibilidade para uma aproximação com a produção intelectual gerada nos meios militares, tal como se insinua nos estudos de Ferreira Neto (1999) e Alves (2002).

As três sínteses aqui propostas, com alguma ordem crescente em termos de importância, tornaram-se permanências que permitiram a escolarização definitiva da educação física, no seu sentido último, já solidamente articulada como um dos principais argumentos potencialmente fundadores da especificidade de um novo campo. É sobre isso que discorro no capítulo a seguir.

## 5 DA *EDUCAÇÃO PHYSICA* À EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

Sendo conhecidas as condições históricas e sociais que tornam possível a existência de um campo intelectual - e definidos, ao mesmo tempo, os limites da validade de um estudo de um estado desse campo - esse estudo adquire então todo o seu sentido, porque pode apreender em ação a totalidade concreta das relações que constituem o campo intelectual como [espaço dos possíveis] (Bourdieu, 1968, p. 113).

O percurso até aqui foi longo e buscou esmiuçar questões relevantes para o desenvolvimento do argumento de que foi a escolarização da *educação physica* que criou as condições de possibilidade para que efetivamente ela existisse no Brasil como educação física, isto é, disciplina escolar e acadêmica que se incumbem de intervir e refletir, pedagógica e cientificamente, sobre as questões afetas à corporeidade dentro e fora da escola. Os sentidos dos quais se revestem os pilares que alicerçam a questão fundamental do campo, a saber, ciência, educação e pedagogia e corpo e corporeidade, são marcados por sua historicidade – constituída dentro e fora desse campo específico. Entendido como espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade, o que permite pensar a educação física como um espaço social de lutas nos quais esses sentidos são, por violência simbólica, produzidos, legitimados e postos a operar, é a produção de um consenso acerca de que é necessário que um grupo de especialistas, forjados num lugar social específico (De Certeau, 1994), dedique-se ao exame dessa temática.

A demonstração desse argumento foi desenhada da seguinte maneira: uma vez feita uma breve introdução da perspectiva da teoria bourdieusiana a partir da qual o problema do engendramento do campo seria enfrentado, busquei, no capítulo 2, mostrar os intercâmbios textuais e profissionais com os quais, do ponto de vista da problematização da teoria da educação física, o objeto de estudo foi construído e a maneira com a qual, ainda em diálogo com a historiografia, sua viabilidade teórica foi checada. Esse processo em mão dupla de produzir o objeto

a ser visto bem como uma maneira de vê-lo acabou por exigir que um olhar cuidadoso fosse lançado sobre a produção da medicina e dos médicos como autoridades capazes de falar representativa e legitimamente sobre vários aspectos da educação (*physica*) – produzindo-a, paulatinamente, como educação (física) escolar. Esse foi o assunto tratado no capítulo 3. Simultaneamente ao processo de constituição dessa autoridade, busquei, no capítulo 4, mapear e sistematizar, com detalhes, os sentidos em jogo quando os médicos do século XIX punham-se a pensar e a propor investimentos materiais e simbólicos na educação (*physica*). A questão de fundo, aqui, foi tornar evidente que, se a educação física hodierna é tributária em algo ao pensamento médico-higienista desenvolvido no Brasil ao longo do século XIX, esse tributo não pode mais ser estudado apenas como uma transposição ou importação de análises *à francesa*, que em muito largas linhas podem dar pistas sobre questões pertinentes, tais como, a relação educação/*educação physica* e construção do Estado-Nação no Brasil. Gostaria de já ter evidenciado que esse tributo deve ser reconhecido mais na sua contribuição ao processo de escolarização do que a “biologização” da educação física. Essa talvez tenha sido a sua marca no início do século XX, mas é preciso perspectivar e problematizar a própria “biologização” da medicina dentro das lutas internas e externas ao próprio campo médico.

Este quinto e último capítulo rastreia, ainda que de modo indiciário, como as práticas e representações sobre *educação physica* forjadas no século XIX circularam em outros espaços. Buscarei mostrar, como os agentes escolares se apropriaram de idéias médico-higienistas, tomando como fonte um processo administrativo que estudava uma proposta de ensino da ginástica nas escolas públicas da Corte. Essa análise permitiu finalizar o capítulo com uma síntese avaliativa de como as teses médico-higienistas se legitimaram e circularam no âmbito escolar e como se modificaram, ao final do século, no interior do campo médico.

## 5.1 SOBRE O ENSINO DA *GYMNASTICA*

No processo de construção de uma especificidade para a educação física debatido nos capítulos anteriores, ficou evidente que uma das características do campo é que ele se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade ao seu objeto de disputa – os saberes e os fazeres sobre e com o corpo. O sentido que se impôs como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes foi o que articulou o processo de escolarização de diferentes práticas corporais de movimento.<sup>1</sup> Meu principal argumento é que a educação física só pôde aspirar ser uma disciplina acadêmica nos anos de 1930, porque se tornou paulatinamente uma disciplina escolar. Foi seu processo de escolarização que lhe conferiu uma nova condição que fazia crescer os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, o que não tem dispensado, desde então, vasta discussão *científica* sobre as formas autorizadas de "educar o corpo". Parte desses clamores foram forjados pelo pensamento médico-higienista do século XIX.<sup>2</sup>

Ficou evidente no quadro esboçado de continuidades e inflexões que falar em *educação physica* sempre implicou falar em exercitação física e formação moral, ainda que com diferentes olhares e densidade. Outros temas abordadas no século XIX se afastaram do seu núcleo central e, portanto, daquilo que imprimiu sua especificidade. Os tratos com o recém-nascido e a questão do aleitamento, os cuidados na gravidez e na escolha dos pares matrimoniais foram temáticas que migraram para a discussão específica de outras disciplinas do campo médico. Já a questão do cruzamento das raças foi apropriada pela Eugenia no início do século XX. Ainda hoje é possível perguntar se o "sonho" do aperfeiçoamento da raça não permanece presente, revigorado e ressignificado pela engenharia genética em práticas ícones, como o Projeto Genoma e os estudos sobre clonagem. Por fim, uma temática que se esboça, na década de 1890, nas *theses*

---

<sup>1</sup> Tanto no sentido da incorporação mediada pela escola de práticas externas a ela, como no da produção, na e pela escola, de novas atitudes corporais que por ela passam a ser "exportadas" para além da escola, naquilo que Vicent, Lahire e Thin (2000) vêm chamando de forma escolar.

<sup>2</sup> A afirmação está baseada na síntese apresentada no tópico 4.3.2 do capítulo anterior.

que discutiram “educação física” é a da ginástica médica ou, nos termos propostos à época, da *Kinesitherapia*.<sup>3</sup> Ela também se autonomizou compondo a área de conhecimento e intervenção que conhecemos hoje como fisioterapia.

Temos, então, em linguagem figurativa, que a elaboração de formas sistematizadas de exercitar o corpo, disciplinando-o, parece ser a ponta do *iceberg* gerado especificamente para a educação física; sob a água é preciso continuar perspectivando as pedagogias do corpo calcadas nas maneiras diferenciadas de encarar a corporeidade, o corpo em movimento e sua relação com o mundo.

Pois bem, já sabemos que, tomando o campo da educação física como o campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização de práticas corporais, foi no estudo das práticas e representações que viabilizaram as condições de possibilidade para o seu engendramento que se colocou, como centralidade nesse estudo, o exame da produção do conhecimento médico.<sup>4</sup>

Os médicos, tendo como alvo a escola, produziram ações “didáticas” e “burocráticas” que visaram a garantir a divulgação e circulação das idéias por eles produzidas como conhecimento médico autorizado. Deram materialidade a esse processo a publicação de livros de educação, educação física e ginástica, fossem seus autores médicos ou não. A análise de fontes dessa ordem provavelmente permitiria, com graus diversos, observar o impacto que as representações e práticas médicas foram causando, se não na escola, pelo menos no meio escolar.

---

<sup>3</sup> Este tema foi tratado numa única *these* (Miranda, 1892). Cabe reforçar que, mesmo havendo um deslocamento para a fundamentação fisiológica e mecânica da exercitação física, as *theses* defendidas posteriormente sobre educação física no início do século XX, quando saídas da cadeira de Higiene permanecem no eixo da educação – e parecem ir incorporando as teses da eugenia. Isso não acontece quando o tema é a ginástica. Oriundas da cadeira de *Therapeutica*, encontrei *theses* sobre *Gymnastica Respiratória* (Oliveira, 1910), além de outras especificamente ligadas à fisioterapia – já com esse nome.

<sup>4</sup> Outras fontes examinadas que refletem e também constroem sentidos circulantes são livros da área de educação, compêndios de *gymnastica* e fontes legislativas. Nesta tese delas tratei de modo incidental.

Entretanto, durante o levantamento das fontes, deparei-me com um processo administrativo<sup>5</sup> *sui generis* sobre a procedência de se implementar o ensino da ginástica nas escolas públicas da Corte que permitiu que diferentes vozes interessadas – mestre de ginástica, diretores de escola, Comissão de avaliação designada pelo Governo – fossem escutadas. Além disso, a revisão de literatura feita indicou que esse evento é pouco conhecido e/ou divulgado na área. Acabei, então, por priorizar sua análise na tentativa de perceber a circulação das práticas e representações médicas, bem como aquelas forjadas sobre *educação physica* no âmbito escolar.

O trâmite do processo parece ter sido o seguinte. Em 25 de abril de 1873, foi enviado aos professores João Rodrigues da Fonseca Jordão, Manuel José Barreira Frazão e Antonio Estevam da Costa Cunha, membros da Comissão designada<sup>6</sup> para estudar e conduzir o processo de consulta acerca da proposta apresentada à Inspeção da Instrução Pública da Corte, pelo capitão Ataliba Manoel Fernandes, mestre de ginástica, o ofício que encaminhava sua exposição de motivos e projeto explicativo complementar para a realização

...nas Escólas publicas de Instrução primaria do sexo masculino, o ensino racional, methodico e progressivo da gymnastica elementar, [visando] o desenvolvimento physico dos alumnos, [como] aconselhado pelos preceitos hygienicos e regras da boa educação e Civildade (f. 1).<sup>7</sup>

Esses documentos foram remetidos pela Comissão, em 30 de abril, às escolas pedindo a seus diretores o seu exame e marcando uma reunião para deliberações. Os diretores que não pudessem comparecer à reunião deveriam se manifestar por escrito.

---

<sup>5</sup> O processo pode ser encontrado no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, códice 11.4.14. Trata-se de um documento manuscrito de cinquenta folhas que foi compilado e digitado por Patrícia Regina Lopes de Paiva.

<sup>6</sup> A comissão foi designada pelo Inspetor Geral de Instrução Pública da Corte, Dr. Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello.

<sup>7</sup> Os trechos doravante citados pertencem a diferentes documentos ajuntados, tais como, ofícios, pareceres, atas. Faço referência às folhas posteriormente numeradas no processo. Para efeito deste texto, quando se tratar de um verso de folha, referenciarei, por exemplo (f. 1b), já que elas não se encontram numeradas no manuscrito.



A reunião aconteceu em 13 de maio, com a presença de quinze diretores e dois membros da Comissão. Cabe informar que os integrantes da Comissão também eram diretores de escolas. Foram recebidas seis manifestações por escrito (com datas anterior e posterior à reunião), sendo cinco de diretores ausentes<sup>8</sup> e uma de um professor<sup>9</sup> presente à reunião, mas que lá declarou sua impossibilidade de entrar na discussão e votação e informara que, posteriormente, expressaria sua posição. Além dele, dois outros diretores presentes fizeram a mesma declaração. Entretanto, se enviaram suas posições por escrito, essas não se encontram anexadas ao processo.

Em 9 de junho, a ata da reunião é aprovada pela Comissão, seguindo, no dia 15, para o Inspetor Geral da Instrução Pública o parecer emitido juntamente com a ata e demais documentos recebidos. São esses os documentos que dizem visivelmente respeito ao pedido do capitão Ataliba.<sup>10</sup> Não há notícia, nessa documentação, sobre o encaminhamento dado pela Inspeção ao parecer favorável da Comissão à adoção do ensino da ginástica nas escolas.

### 5.1.1 Exegese documental: percorrendo itinerários argumentativos

Como foi dito, pela sua polifonia, o documento permite sistematizar os itinerários argumentativos elencados pelas partes interessadas, a saber, o proponente,

---

<sup>8</sup> São eles: José Gonçalves Paim, diretor da Primeira Escola Pública da Freguesia de São Cristóvão; Augusto Candido Xavier Cony, diretor da Segunda Escola Pública da Freguesia de São Cristóvão; David José Lopes, diretor da Segunda Escola Pública de Jacarepaguá; Januário dos Santos Sabino, diretor da Escola Pública de Meninos da Ilha de Paquetá e Antonio Ignacio Mesquita que não identifica a escola que dirige.

<sup>9</sup> Trata-se de José João de Póvoas Pinheiro, da Primeira Escola Pública do Sexo Masculino da Freguesia do Engenho Velho.

<sup>10</sup> Encontram-se ainda três documentos. Dois são de dezembro de 1875 e dizem respeito ao apenas mencionado ofício nº 10.692 da 2ª *Directoria do Ministerio dos Negocios do Imperio* e versam sobre a manifestação de Pedro Guilherme Mayer, professor de ginástica do internato do Imperial Colégio Pedro II, sobre o programa ou método de ensino a ser adotado (não explicita onde, mas sugere que seja o do *Novo guia para o ensino da gymnastica nas escolas publicas da Prussia*) e sobre a prestação de provas práticas por candidatos. Ao que parece, tratava-se de um concurso. O terceiro documento é um pedido de obras na Escola de São José, que reorganizava o pátio em função das aulas de ginástica.

capitão Ataliba Fernandes, entonando a voz de um militar que vivia dos seus préstimos como mestre de ginástica; os diretores de escola, atestando a relevância do pleiteado, mas avaliando haver outras questões prementes a serem resolvidas no que tangia às escolas e à educação escolar; por fim, a Comissão designada, falando pelo Governo para o próprio Governo mediando as questões levantadas. Acompanhemos o debate.

#### a) Proposições de um militar para a *gymnastica escolar*

Os argumentos elencados pelo capitão Ataliba para a criação e regularização do ensino da ginástica na instrução primária são três: ela fora "...sempre [desde a Grécia Antiga] considerada como parte da hygiene" porque influenciadora "notável" da "economia animal"; ocupava lugar importante como "...parte integrante da educação da mocidade" nas nações mais adiantadas da Europa e, por fim, seu ensino havia sido regulamentado<sup>11</sup> na instrução pública da Corte "...a certo numero de escólas" (f. 3).<sup>12</sup>

Apresentando soluções para possíveis percalços de sua proposta, o capitão Ataliba se oferecia para confeccionar e restaurar *apparelhos* existentes em alguns colégios particulares e para preencher sua semana trabalhando em dois estabelecimentos por dia, num total de doze por semana, dando aulas em rodízio. Pretendia, na prática da ginástica nas escolas, formar pessoal qualificado para futuramente assumir as atribuições desse ramo de ensino e de outros, como a natação e a esgrima.

Essa formação de pessoal constaria de

...especial atenção em explicar e exemplificar qualquer trabalho aos dignos professôres, a quem será dado em cada lição [ministrada por ele em cada escola] um roteiro ou itinerario do que ficar executado e bem entendido, de maneira a se tornarem capazes para dirigir todo o trabalho theorico do ensino auxiliados por algum Ajudante sucessivamente preparado, affim de exemplificar esses trabalhos (f. 5 e 5b).

<sup>11</sup> A referência parece ser a Reforma Paulino de Souza de 1870.

<sup>12</sup> Todas as pequenas citações desse parágrafo encontram-se nessa folha do processo.

Os ajudantes (professores adjuntos) também receberiam essas explicações e deveriam praticar, “...a vista de sua juventude” (f. 5b) tudo o que fosse ensinado, para se tornarem futuramente aptos professores teórico-práticos de ginástica. Enquanto o capitão Ataliba estivesse em ação, sua lição deveria ser assistida pelo professor da escola e seus ajudantes, porque, além de estarem adquirindo “...perfeito conhecimento do roteiro ou itinerário” (f. 5b), auxiliariam na manutenção da boa ordem. A lição por ele ministrada deveria ser “...reproduzida mais duas vezes, em outros dias, pelo respectivo Professor Director e seus Adjuntos” (f. 5b).

Em sua argumentação, o capitão Ataliba faz questão de atestar sua competência como mestre por meio dos seus longos anos de experiência como professor em escolas da Corte e de Niterói.<sup>13</sup> Era com essa ocupação que queria “...melhorar os seus meios de vida” (f. 1b) para tanto “...pedindo ser remunerado convenientemente” (f. 4). O capitão Ataliba estabelecia uma distinção entre os que praticavam os exercícios e os que os ensinavam. A esses últimos cabiam atribuições de mestre já que dependiam de “...processo, methodo, linguagem concisa e clara, dedicação ao trabalho reunindo certo grão de energia e tenacidade” (f. 4).

Seu sistema de ensino da ginástica consistia na prática de exercícios de corpo livre e aqueles pertinentes ao *aparelho* disponível. Em ambos os casos, seriam aplicáveis exercícios de flexibilidade, equilíbrios, lutas, forças, saltos e, ainda, exercícios pírricos, de natação, de volteios e militares. No projeto explicativo que complementa sua exposição de motivos, encontramos uma descrição do *aparelho* a ser utilizado nas sessões de ginástica. Tratava-se de um pórtico no qual se poderia adaptar barras fixas, argolas, trapézio, escada de cordas, paus e cabos volantes, barras paralelas, escadas de madeiras, graduador de saltos, além de pesos, cordas e cabos tamboretas.

---

<sup>13</sup> No documento que encaminhou, apresentava-se como professor de ginástica e “ramos afins” na Escola Militar do Exército e em diferentes colégios da Corte e em Niterói.

Nos documentos apresentados os principais argumentos do capitão Ataliba, na tentativa de legitimar o pleito, são a pontuação da especificidade teórico-prática a ser dominada pelos mestres de ginástica, a qualificação para o ensino da ginástica de novos mestres/professores-diretores, bem como o tipo/método de ginástica a ser priorizado para o ensino. Suas representações nem sempre foram acompanhadas pelas dos diretores. As posições desses últimos são expostas na seqüência.

#### b) *As manifestações dos diretores de Escola*

Tanto nos documentos encaminhados por escrito como no debate oral registrado nas atas, a matéria da adoção do ensino da ginástica nas escolas públicas da Corte foi apreciada dividida em duas partes: a que diz respeito ao mérito e à sua adequação e exeqüibilidade. Nos pareceres escritos, é perceptível que os diretores, em sua maioria, apóiam a tese da contribuição da ginástica para a formação dos alunos. Consideram-na importante,<sup>14</sup> de incontestável e intuitivas vantagens,<sup>15</sup> útil porque torna o corpo mais ágil, trazendo proveitos à saúde.<sup>16</sup> No debate oral, o professor Candido Matheus de Faria Pardal declara que “...alem de outras vantagens [a ginástica] deve servir nas escolas como [...] recreio para separar as duas secções de trabalho diário” (f. 17b). Como “...é apoiado pelos collegas” (f. 17b) e se passa à discussão “...da questão dos meios practicos” (f. 18b), parece que os diretores supõem e aprovam a questão debatida em seu mérito a partir de um subentendido olhar singular, divergindo, então, acerca da sua adequação à realidade local.

Aqui os argumentos variam desde o questionamento de um possível investimento do Governo Imperial, quando havia outras prioridades escolares a serem

---

<sup>14</sup> Opinião do professor José Gonçalves Paim.

<sup>15</sup> Opiniões dos professores Augusto Candido Xavier Cony e Januário dos Santos Sabino.

<sup>16</sup> Opinião do professor David José Lopes.

financiadas, até as questões de “método”. Passam pelas afetas à formação docente, profissionalização e/ou especialização no ensino “da arte”, e pela acessibilidade às práticas gímnicas para além daquela que era conhecida como ginástica elementar.

No que diz respeito aos investimentos do Governo, há pelo menos duas manifestações por escrito de que as escolas da Corte se ressentiam de outros problemas mais urgentes a serem sanados. Por exemplo, o fato de os próprios prédios escolares não se adequarem ao seu fim e função e o ensino das primeiras letras que deveria ser aprimorado.

Quanto às questões de “método”, além do *systema* de ensino que o capitão Ataliba se propõe a adotar, há menções a adoção, de fato, do *Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia* que havia sido distribuído pelo governo às escolas (sugestão do professor Sabino, por escrito) e o do sistema do Dr. Barnetts que, segundo o professor Frazão, fora adotado em escolas dos Estados Unidos.

No que tange à formação docente e à especialização/profissionalização para o ensino da ginástica, o debate também é rico em pistas. De maneira geral, os diretores não gostaram da proposta do capitão Ataliba de formação de pessoal na prática. Se, por um lado, consideram a ginástica elementar passível de ser ensinada por qualquer pessoa; por outro, reconhecem que

...a que depende de aparelhos só um professor d'aquella arte o fará de modo convincente, pois alem de necessario o conhecimento de cada aparelho e seu uso, accresce que muitas vezes será necessario ao professor exemplificar as lições; e então como executara elle as mais faceis evoluções se não as tiver aprendido, se por continuados exercicios não tiverem seus membros adquirido a flexibilidade necessaria? (f. 13b)

Mais do que isso, discordavam da idéia de que os professores poderiam receber lições do capitão Ataliba junto com seus próprios alunos para depois as reapplicarem. Um dos motivos apresentados é que

As crianças, que recebem os factos como se lhes apresenta, sem aprofundar, julgarão [...] que o professor é incapaz de, por si só, ministrar-lhes os conhecimentos de que carecem. Importaria isso quebra de força moral de que elle precisa a todo momento para a sustentação do respeito, ganha por superioridade intellectual (f. 10b e 11).

Na opinião de outro diretor, “...não só os Professores, como grande numero de Adjuntos, recusar-se-hão a aprendizagem da Gymnastica, por lhes ser physicamente impossivel” (f. 8b). Também se colocava em questão a disposição do Governo Imperial de aumentar “...proporcionalmente os vencimentos dos professores e Adjuntos para lhes retribuir esse trabalho” (f. 8b). Alguns diretores consideram que “...ao Professor consciencioso [...] não sobra tempo para outras necessidades do ensino, quanto mais para consagrar uma boa hora [...] á lição de gymnastica e isso por três vezes por semana” (f. 15b). Uma saída, então, era “...o Governo [ter] numero sufficiente de professores habilitados para tal fim” (f. 8b), o que se julgava dispendioso pelos diretores em face das necessidades mais prementes.

Na reunião de 13 de maio, os diretores rejeitaram a idéia de que a ginástica fosse ensinada pelos próprios professores, fossem eles os diretores, fossem seus adjuntos. Aceitavam a sugestão de que as escolas, por distritos, fossem assistidas uma vez por semana por professor qualificado – ao que parece, o capitão Ataliba.

Questão levantada na reunião dizia respeito a quem teria direito a que tipo de ginástica. Sugere-se uma primeira tentativa de graduação: o sistema Barnetts poderia ser adotado “...para exercícios diários nas escolas de ambos os sexos” (f. 18b). Os propostos pelo capitão Ataliba formariam uma segunda parte da matéria consagrada, uma vez por semana e dirigida pelo próprio Capitão, aos “...meninos que já souberem a parte elementar” (f. 10b). Esses seriam os únicos a frequentar tais aulas. Os diretores rechaçaram essa divisão opinando que “...todos os alumnos devem ir ás lições” (f. 10b).

Por fim, na argumentação dos diretores, aparecem preocupações que dizem respeito à organização da vida escolar. Debateram e sugeriram “...alguma

reforma no regulamento das escolas” (f. 18b), ao que parece, ligada à redistribuição dos tempos e espaços escolares. Voltaremos a essa questão mais à frente. Ouçamos, por fim, a Comissão.

c) *O parecer avaliativo e propositivo da Comissão do Governo*

Como já dito, os componentes da Comissão eram também diretores de escola, o que faz supor que conheciam minimamente o universo que debatiam, pelo menos, por um de seus ângulos. O documento que deixa explícita a posição da Comissão é, sem dúvida, o seu parecer final, mas um debate ocorrido na reunião do dia 13 também merece destaque. Acompanhemos o que a ata da reunião registra.

A reunião começou com o professor Jordão na presidência. Houve uma proposta de encaminhamento da discussão – a de discuti-la no mérito e na exeqüibilidade – que foi acatada.

O segundo a se manifestar foi o professor Frazão que

...diz que, como membro da comissão, pretende propôr á Inspectoria um systema novo de ensino da Gymnastica, o qual acaba de ser adoptado em grande numero de escólas nos Estados Unidos da America do Norte, e que por lealdade, vai expô-lo aos seus collegas para ouvi-los a respeito (f. 17b).

Depois de apresentar “...os aparelhos do systema indicado, e um livrinho para servir de expositor” (f. 17b), o professor Frazão foi interrompido pelo professor Jordão, argumentando que

...não póde o orador occupar-se dessa materia na conferencia, visto ser ella exclusivamente destinada a dar conhecimento aos professores e ouvi-los sobre a proposta do Sr. Capitão Ataliba, proposta que devia ser e era o unico objecto de discussão (f 17b).

O professor Frazão argumentou, então, que a matéria que apresentava não era estranha a discussão em curso, devendo mesmo ser apreciada pelos outros diretores porque do seu conhecimento poderia depender o juízo sobre a

viabilidade do ensino da ginástica nas escolas. Em réplica, o professor Jordão insistia na inadequação da exposição, propondo que o professor Frazão apresentasse o sistema à Comissão, para que esta, se julgasse aceitável, propusesse-o como alternativa. Grande parte dos diretores apoiaram a manifestação do presidente da Comissão. Mas quem encerrou o assunto, em tréplica, foi mesmo o professor Frazão, declarando que acatava, “...em obediência ao Sr. Presidente” (f. 18), o pedido de retirada de discussão da sua proposta de sistema de ensino, mas que se reservava “...o direito de recommenda-la á Inspectoria Geral opportunamente, caso a commissão não o fizesse” (f. 18).

Vemos, então, que um dos membros da Comissão manifesta interesse explícito não só na introdução do ensino da ginástica nas escolas como, também, quer influenciar ou, ao menos, sugerir, a forma desse ensino e mesmo o “tipo” de ginástica a ser escolarizada.

A Comissão, nos seus termos, depois de estudar a matéria e de consultar a opinião dos professores públicos de instrução primária do município da Corte, emitiu o seu parecer favorável ao ensino da ginástica.<sup>17</sup> Assim se manifestaram:

Sendo incontestavel a vantagem do ensino da Gymnastica, e indispensavel a sua introduccão nas escólas elementares como meio de satisfazer a uma necessidade palpitante da educação physica das crianças, e sendo por outro lado innegavel que aos professores actuais, salvando uma ou outra excepção, faltão conhecimentos especiais desta disciplina, para poderem ensiná-la com vantagem, pensão os abaixo assinados que muito convirá promover o seu ensino nas referidas escólas aproveitando o auxilio do proponente, ou de qualquer professor idoneo (f. 37).

Mas a Comissão não se contentou com essa formulação e sustenta algumas teses que ora ratificam, ora transcendem a mentalidade reinante. A primeira delas

---

<sup>17</sup> Pelo processo, não é possível saber ao certo se apenas o pedido do capitão Ataliba é atendido ou se seriam envidados esforços para que o ensino da ginástica fosse ampliado para além das doze escolas que o capitão Ataliba se propunha a atender. Ao que parece, há uma tendência a encaminhar a proposta nessa segunda direção, tanto pelos fragmentos encontrados na organização de um indeterminado concurso (é o que parece ser) para o qual um documento subsequente, subscrito pelo professor de ginástica do Imperial Colégio de Pedro II, senhor Pedro Guilherme Mayer, sugere a adoção do programa de lições do *Novo guia para o ensino da gymnastica nas escolas publicas da Prussia*. Segundo o professor Mayer, “...todo e qualquer candidato [deveria estar] sujeito a exhibir provas praticas de todos os movimentos mencionados no dito programma” (f. 48) como pela adoção do ensino e prática da ginástica nas Escolas Normais nos anos seguintes.



diz respeito à exclusão do “...sexo feminino para tão util melhoramento” (f. 37). Recomendaram que o ensino da ginástica fosse introduzido também nas escolas do sexo feminino, ainda que com exercícios que lhe fossem próprios. Os argumentos que apoiavam tal sugestão eram de ordem higiênica: os exercícios produziram boa constituição física, futuras mães robustas e bem-educadas.

Além disso, tentando viabilizar a introdução da ginástica, a Comissão sugeriu uma modificação na organização escolar. Propôs uma “...simples alteração no modo porque ellas funcção” (f. 39). Tratava-se de alterar a organização do tempo escolar, até então em dois turnos, propondo que esse passasse a um. Sugerem textualmente: “...divida-se o trabalho diário em duas secções, separadas por um intervallo de uma hora, e faça-se nessa hora funcionar a aula de Gymnastica” (f. 39). O argumento era que, além de sanar o vexame das idas e vindas causadas às famílias pobres pela frequência em dois turnos, poderia ela servir como diversão e recreio, concorrendo “...para amenisar os outros exercicios da vida escolar” (f. 40).

Mais dois itens eram ainda indispensáveis, segundo a Comissão, para a exeqüibilidade do projeto: a divisão da matéria em graus e a resolução do problema de área apropriada à prática dos exercícios ginásticos.

No que tange à questão dos graus, é destacável a clareza com que a Comissão procurou descolar o ensino da ginástica nas escolas do viés militar. Foram defensores e proponentes de que

...só se ensine nas escolas a parte propriamente higienica, a qual faz parte, ou antes, constitue a educação physica geral, deixando tudo quanto é applicavel a profissões especiaes, para um ensino technico tambem especial, como o que se soe dar nas escolas de Marinha, e de applicação do exercito, onde os moços aprendem todas as evoluções proprias da vida a que se destinão (f. 40).

Essa distinção era importante para que se impusesse e satisfizesse o projeto humanista da educação integral ao invés de se “...militarizar o paiz transformando as escolas em campos de manobra” (f. 41). Dessa opinião derivava a sugestão de

que os aparelhos propostos pelo capitão Ataliba poderiam "...soffrer alguma redução no sentido de limitar-se só ao que é applicável as escolas" (f. 41).

Referindo-se à "área apropriada", a Comissão avaliou que as escolas envolvidas no processo ressentiam desse espaço. Desdobrava, então, a questão em dois partes. Por um lado, "...a administração não deverá perder de vista [a adequação de seu espaço] sempre que se tratar de contratos de prédios e da edificação de prédios próprios para as escolas" (f. 41). Essa era uma indicação para o futuro que, esperava a Comissão, não fosse remoto. Entretanto, por outro lado, entendiam que a ginástica já deveria ser introduzida nas escolas públicas primárias da Corte, para o que indicavam "meios practicos" (f. 42). Aqui voltava à cena a adoção do aparelho<sup>18</sup> do Dr. Barnetts – sugerido pelo professor Frazão – e seu sistema. Essa medida possibilitaria a rápida adoção da ginástica nas "...escolas de ambos os sexos sob a direção dos professores e professoras actuaes, sem nenhum auxilio extranho" (f. 42).

Para isso, os membros da Comissão obrigavam-se a traduzir o livro do Dr. Barnetts e a ministrar aos professores e professoras que assim exigissem "...todos os esclarecimentos relativos á sua applicação" (f. 42), desde que fossem para isso incumbidos pelo inspetor geral. Eram dois os argumentos que sustentavam a indicação do sistema do Dr. Barnetts: "...os exercicios podem todos ser feitos na própria salla de aula, por menor que ella seja" e o baixo custo já que

...com taes aparelhos póde o governo introduzir nas escolas actuaes o ensino da parte elementar da Gymnastica, sem outro dispendio mais que o proveniente da compra desses simples aparelhos, e da impressão do livrinho, competentemente traduzido e adaptado ao ensino (f. 43).

---

<sup>18</sup> Nesse caso, o *aparelho* não era um pórtico. Eram "...4 tiras de borracha, que só differem-se entre si na consistência, incumbidas cada uma de duas pequenas peças de madeira nas extremidades, para poderem as crianças segurar [...]. Esses aparelhos são empregados sucessivamente, partindo do mais brando [...] seguindo gradualmente até o mais forte, ou de [maior] consistência" (f. 42-43). A Comissão informa que o livro do Dr. Barnetts continha explicações sobre a prática dos exercícios e ilustrações a eles correspondentes.

A Comissão esclarecia que a recomendação do sistema do Dr. Barnetts em nada prejudicava a proposta apresentada pelo capitão Ataliba, resolvendo apenas em parte o problema do espaço físico e também da formação docente. Não explicita, mas resolvia, também, qualquer dúvida sobre o caráter higiênico – e não militar – do ensino da ginástica nas escolas.

Ainda no que tange à formação docente, a Comissão estava atenta em contornar tanto a dificuldade que seria obrigar os atuais professores a estudar uma disciplina (o termo é da Comissão) "...cujos exercícios não são possíveis em uma idade em que falta a flexibilidade aos diversos membros do corpo", como a de expor os professores a uma situação delicada de formação em serviço em que se "...considerarão humilhados perante seus próprios discípulos, recebendo lições juntamente com eles de um professor estranho, o que muito concorreria para diminuir-lhes a força moral" (f. 44).

Preocupados com a possibilidade de essa questão comprometer o futuro do ensino da ginástica nas escolas, apresentaram duas sugestões. Uma dizia respeito à criação imediata de aulas de ginástica masculina e feminina, especialmente para obrigar professores e professoras adjuntos/as a aprender o que depois deveriam ensinar. Essas aulas deveriam ser ministradas por um professor idôneo, ao que tudo indica, mestre em ginástica. A outra, a exigência de que os futuros candidatos ao professorado público se submetessem ao exame de ginástica, ao que parece, mostrando competência para fazê-la, isto é, tendo domínio corporal dos movimentos exigidos, e ensiná-la, tendo a competência de organizar, preparar e ministrar o conteúdo das lições com método e linguagem adequados.

Mas a Comissão foi mais além, ao defender que não só a ginástica deveria ser um melhoramento nos programas das escolas. A música e o desenho linear também poderiam ser introduzidos por ser "...de grande alcance para o ensino elementar" (f. 45) – opinião compartilhada em algumas das *theses* analisadas. Mas, para essas disciplinas, a Comissão sugeria explicitamente que houvesse

uma retribuição adicional de proventos para os professores adjuntos que se dispusessem a ministrá-las, o que não fora sugerido para o ensino da ginástica. Futuramente, também essas matérias deveriam ser objeto de exame do professorado em concurso público.

O parecer da Comissão termina retomando a questão da organização do tempo escolar. O *intervallo* proposto entre as duas sessões de trabalho de um mesmo turno ficava assim configurado:

...póde tudo ser accomodado na mesma hora da Gymnastica, devendo o professor ou a professora leccionar cada uma das dictas disciplinas em dois dias da semana; por exemplo: Gymnastica ás 2as. e 5as. fr.; Desenho , ás 3as. e 6as.; Musica ás 4as. e sabados (f. 46).

### **5.1.2 Cartografia das questões em jogo: quem, como e por quê**

A exegese permite vislumbrar a riqueza das questões em curso instituidoras da forma escolar (Vicent, Lahire e Thin, 2000),<sup>19</sup> e, também, engendradoras do campo pedagógico. Traz pistas, evidentemente necessárias de serem cruzadas, entrelaçadas e confrontadas com outras fontes, para conhecermos e pensarmos pontos, dentre outros, como as bases da construção da relação professor-aluno, a relação estabelecida com e entre “novas disciplinas” no/do saber escolar, a ginástica como saber do ensino profissionalizante (no caso, militar), as relações estabelecidas entre o Estado e a institucionalização da escola.

Sumariamente, é possível registrar que, também no âmbito escolar, dá-se a ver a necessidade do movimento de produção de novas identidades sociais, a saber, a de professor e a de aluno, que passam a interagir a partir de uma nova relação, tipicamente escolar, na qual “...regras supra-pessoais [...] se impõem tanto aos

---

<sup>19</sup> Ela se refere à unidade de sentido que se constrói nas relações impessoais que vão se caracterizando, ao longo do tempo, como tipicamente escolares e acabam por instaurar um modo específico de socialização, isto é, um novo *habitus*. Essas características podem ser resumidas a cinco pontos: acumulação e incorporação da cultura; codificação de saberes e práticas da escola; sistematização de ensino; aprendizagem das formas de exercício de poder; e estabelecimento de uma relação específica, do tipo escritural-escolar, com a linguagem e o mundo.

alunos como aos mestres” (Vicent, Lahire e Thin, 2000, p. 15). São essas regras, imbricadas num novo tipo de relação de poder, que vão privilegiar a constituição de uma nova disciplina, de um novo *habitus*, no qual essa relação é compreendida e aceita racionalmente. O agir escolar passa a ser mediado por regras impessoais que se impõem arbitrariamente e consentidamente a professores e alunos e que estariam para além das vontades singulares desses indivíduos.

Além disso, a suspeita de que o *professor consciencioso* tinha coisas mais importantes a fazer e/ou a designação da ginástica (e da música e do desenho) como atividade(s) que deveria(m) preencher o intervalo ou recreio entre as duas sessões de estudo propriamente dita parecem reservar a essa manifestação de *educação physica* uma importância de ordem complementar e não integrante, no mesmo patamar, dos demais “ramos” do projeto da educação integral. Eis aqui uma ambigüidade que merece ser futuramente investigada. Médicos e professores parecem concordar que uma nova disciplina escolar – no sentido de formação de condutas humanas, de *habitus* – só poderia ser forjada por meio de uma nova pedagogia do corpo para qual a *educação physica* era sempre evocada. Entretanto, quando reduzida e reconvertida à sua forma gímnica essa passava a um segundo plano. Na escola, os saberes disciplinares invisíveis – segundo Chervel (1990), destinados à formação do espírito – são incorporados; na escola, os saberes disciplinares visíveis – conteúdos a serem aprendidos, que têm e dão visibilidade às matérias – são memorizáveis e verbalizáveis. Ainda que a maior potencialidade pedagógica da *educação physica* estivesse na sua interação com os “ramos” intelectuais e morais do projeto da educação integral no que eles tinham de formação geral do homem, foi na sua instrumentalização para o *desenvolvimento útil da agilidade corporal com proveitos para a saúde* e no *desenvolvimento do componente orgânico da economia animal* que ela se reduziu, concentrou e buscou crescer como “coisa” do interesse da escola – ou, pelo menos, de uma perspectiva de escola que foi paulatinamente se impetrando. A *educação physica* que interessava a essa perspectiva era aquela que poderia ser transformada num conteúdo a ser explicitamente materializado – a prática de diferentes exercícios físicos metodicamente organizados – e ensinado na escola.

Com referência às relações Estado-instituição da escola, o processo se insinua na direção que os estudos de Faria Filho (2000b) têm mostrado. Parece ser mais prudente encará-las relativizando tanto o papel como o lugar do Estado já que

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo da instrução. Há que se considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Faria Filho, 2000b, p. 135-136).

Essa é uma observação importante porque, apesar de não surgirem *naturalmente* dadas, as relações entre Estado e escola são de tal ordem *constitutivas* a ponto de se poder pensar, com Bourdieu (1996b), que um dos principais poderes do Estado moderno consiste em produzir e impor categorias de pensamento e ação estatizadas – isto é, oficializadas e legitimadas a partir de um reconhecimento de um arbitrário cultural tomado como legítimo e garantidor de todos os atos de autoridade. Essa produção e imposição se dá principalmente em todos os sentidos dos processos de escolarização. Como dito, essa imposição é constitutiva e não mecânica. Como lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico, o Estado tem como tarefa contribuir para unificação de uma cultura e faz isso ao mediar, homogeneizando, todas as suas formas de comunicação. Pelas formas homogeneizadas de comunicar é que se moldam formas de pensar, estas últimas estruturas mentais capazes de impor princípios de visão e divisão de identidades. É nesse sentido que aquilo que comumente se chama de identidade nacional pôde ser lentamente edificado pela ação unificadora do Estado na questão da cultura, fortemente articulado a esse processo de constituição dessa nova escola durante os séculos XIX e XX. Ela – identidade nacional – com ele e por ele – o Estado – se tornava elemento fundamental para a instituição do Estado-nação.

Feitos esses comentários gerais, para aprofundar a análise no debate com as proposições médico-higienistas circulantes no Brasil do século XIX, elejo três eixos centralmente ligados ao ensino da ginástica nas escolas públicas primárias

que indiciam reflexões mais especificamente ligadas ao engendramento e à constituição do campo da educação física. Esses eixos dizem respeito aos agentes escolares envolvidos no ensino da ginástica (quem), às disputas pelos modos de ensino e “conteúdo” da aprendizagem (como) e às práticas e representações legitimadas do e no processo de legitimação (por quê).

Antes, porém, de deixar uma falsa impressão de apelar para o estabelecimento de uma linearidade perspectivando um continuísmo inveterado, vale rememorar o cenário oitocentista. Uma escola pública primária, à época, era ainda uma escola de improviso (Faria Filho & Vidal, 2000). Significa que muitas delas funcionavam em espaços precários e provisórios, tais como, igrejas, prédios comerciais e públicos, casa de famílias ou dos professores-diretores.<sup>20</sup> Talvez por isso os médicos tenham insistido tanto na necessidade de transformar as *casas de educação* em “verdadeiras” escolas. Esses espaços precários tornados *casas de educação* eram nomeados pelos órgãos de Governo responsáveis pela instrução, em processo nem sempre isento de barganhas políticas,<sup>21</sup> e contavam, por vezes, com a ajuda de professores/as adjuntos/as que se iniciavam no magistério, mas não eram ainda responsáveis pela cadeira de professor (como era o professor-diretor).

Nessas escolas eram atendidas de vinte a quarenta crianças, não raramente no período das 10 às 12h e, depois, de 14 às 16h. Crianças negras não podiam freqüentá-las. Passava-se por uma conversão de representações de uma escola instrutiva que proporcionava a memorização de conhecimentos, para uma escola educativa que, dentre outras atribuições, deveria formar para a vida, explicitamente forjando valores por meio de uma educação (escolar) sistematizada.

---

<sup>20</sup> Em diferentes documentos do processo, o termo “casa” é utilizado para referir-se ao local onde aconteceu a reunião dos diretores. Essa “casa” abrigava a *1ª Escola Pública do Sexo Masculino da Freguezia do Sacramento*, dirigida pelo professor João Rodrigues da Fonseca Jordão, presidente da Comissão.

<sup>21</sup> Conferir Estatística do Ministro Paulino José Soares de Souza, 1869, reproduzida por Moacyr (1939).

A escola, com diferentes turmas, vários professores, ensino seriado, com prédio próprio e para todos ainda não existia no Brasil, embora alguns vestígios de uma tendência a organizá-la nesse sentido já possa ser vislumbrado em algumas *theses* médicas e no processo administrativo em discussão. Essa “verdadeira” escola, projetada – no duplo sentido – nas representações de médicos e professores parece materializar-se com a instalação dos *Grupos Escolares* que aparecem primeiramente em São Paulo, na última década do século XIX.<sup>22</sup>

Pela estatística produzida por Paulino de Souza, em 1869, e reproduzida por Moacyr (1939), foi possível saber que, naquela virada de década, o Rio de Janeiro possuía 191 escolas públicas primárias.<sup>23</sup> Isso sugere uma dimensão da discussão: ainda que o processo de consulta tenha querido ser amplo, por essa documentação, vemos nele se manifestar algo em torno de 10% das escolas. É difícil avaliar se isso é “pouco”.<sup>24</sup> Considero, entretanto, o processo *representativo*, no sentido em que Bourdieu emprega o termo, menos pelo número de pessoas envolvidas no debate, mais porque nele se fazem ver práticas e representações que circulam. Por isso, assim ambientados, passemos às considerações sobre algumas das questões em jogo.

Num primeiro momento, é preciso recuperar que tenho no horizonte a idéia de que o campo da educação física no Brasil se configura em torno da década de 30 do século XX e que é no século XIX que é gestada parte das condições de possibilidade para esse engendramento. Isso parece destacar que o episódio do processo aberto pelo capitão Ataliba é apenas um entre esses tantos elementos. Ele participa dessa gestação, não só pelo que teve ou não de resultados mais imediatos, mas pelo que evidencia e forja como representação e prática da

---

<sup>22</sup> Sobre grupos escolares, consultar Souza (1998) e Faria Filho (2000a).

<sup>23</sup> Dessas 121 eram masculinas e setenta femininas. Por sua vez, as escolas particulares totalizavam o número de 1.650 escolas, sendo 902 para o sexo masculino e 748 para o feminino.

<sup>24</sup> Uma das dificuldades centrais de uma reflexão como essa que me proponho é não precipitar avaliações de aparente valia. Na falta de séries documentais organizadas e de outros estudos sistematizados sobre o tema, esforço-me para pensar satisfatoriamente de forma indiciária.



*educação physica* na escola e pelas relações que isso mantém com a constituição de uma especificidade para esse campo da educação física.

Pensando na construção de sentidos em curso, é preciso chamar a atenção para o fato de que nem os envolvidos na discussão da proposta, nem a discussão que vem sendo travada nesta tese tornam sinônimos *educação physica* e *gymnastica* – movimento que foi operado no campo médico, na virada para o século XX, com reducionismo e perda da amplitude original desses dois conceitos. A primeira, já sabemos, de sentido bem mais amplo, é um dos pilares da educação integral, pensada como tríade educação intelectual, moral e física. Educação essa, nos seus primórdios, conduzida por pais e mestres – leia-se, a ser efetivada dentro e fora da escola. Ela é uma das propostas/projetos que, no debate, contribui para e com a instituição da escola como lugar específico de um tipo de ensino. Essa – e outras propostas/projetos que concorrem para o engendramento do campo pedagógico – adquire complexidade e especificidade tal que, num primeiro momento, autonomiza a educação escolar(izada).<sup>25</sup>

A educação escolar supõe e produz educação escolarizável e escolarizada. A *gymnastica* compõe essa *educação physica* em franco processo de escolarização, mas não é sua única manifestação. Entretanto, o processo estudado flagra uma das tantas práticas que corroboraram a conformação da *educação physica* como educação física – disciplina escolar<sup>26</sup> – e, como procurei

---

<sup>25</sup> Seguindo Vicent, Lahire e Thin (2000) esse “primeiro momento” teria se construído e consolidado – na França – em boa parte dos séculos XIX e XX. Entretanto, parece estar em curso, de acordo com esses estudiosos, um segundo momento desse processo de autonomização da educação escolarizada. A hipótese de trabalho que vem sendo por eles examinada é que, na atualidade, a forma escolar está de maneira tal incorporada, que uma pedagogização das relações sociais teria acompanhado a escolarização. Esse fenômeno seria de tal ordem que possibilitaria, sem contradição, colocar em xeque a instituição escolar, mas não a forma escolar. Esta estaria disseminada em dispositivos que atravessam instituições não escolares e teria se convertido num *habitus* absolutamente vital nas sociedades industriais e pós-industriais.

<sup>26</sup> Segundo Chervel (1990), o primeiro sentido do termo disciplina escolar, fortemente presente até fins do século XIX, aludia a vigilância de condutas comportamentais autorizadas. Depois, esse sentido se ressignifica, passando a designar o exercício intelectual ao qual uma matéria de ensino passa a ser submetida. No sentido hodierno, aparece como uma rubrica que identifica matérias de ensino: “Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como [...] próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas [as disciplinas escolares] não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, [...] o sentido forte do termo está sempre disponível. Uma ‘disciplina’ é [...]

mostrar no capítulo anterior, a escola como um lugar específico para um tipo específico de ensino, que envolve a transmissão de conteúdos, mas também a construção e incorporação de determinadas competências comportamentais e de determinados valores. O processo demarca “esforços de transformação”, poder de constituição de ordem prática e não consciente de uma manifestação cultural escolarizável, a ginástica, numa outra, de outra ordem, a ginástica escolar(izada), doravante “fim e função” da educação física.

Vamos, então, aos eixos eleitos que ajudam a vislumbrar fragmentos do processo de construção de uma especificidade, propriedade fundamental para objetivação do campo da educação física.

#### a) Quem

A discussão em torno dos agentes escolares que vivenciam o ensino da ginástica perpassa tanto a definição de quem faz e, no processo, principalmente, de quem ensina.

Quanto a quem faz, o desejo inicial é que façam todos os meninos, contraposto à proposta de que a ginástica fácil façam todos e aquela que exige mais habilidade só os “...que já souberem a parte elementar” (f. 18b). A representação que a ginástica pode e deve ser praticada pelas meninas se impõe ao longo do processo e é fortemente defendida pela Comissão. Então, encontra-se, já presente no âmbito escolar, a representação de que meninos e meninas devem ter direito a ser submetidos ao ensino da ginástica, independente de suas habilidades, como parte de sua *educação física*. Mas a disposição para que *todas as crianças* possam usufruir da ginástica deve ser entendida com a mediação de um “todas” que se refere àquelas que estão podendo ir à escola. O número de crianças fora dela era bem maior. Por um lado, há vestígios do incipiente processo de escolarização em curso no Brasil, mas também do

---

um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1990, p. 180).

exercício de uma representação e uma prática – pelo menos enunciada – que modela a forma escolar: o projeto de educar todos “escolarmente”.

Pode-se afirmar que essa é também uma aspiração do pensamento médico-higienista preconizada nas *theses* defendidas na FMRJ. Como vimos no capítulo anterior, alguns médicos brasileiros oitocentistas enfaticamente somaram suas vozes e seus argumentos à tese da implementação da educação popular, que, como aponta Faria Filho (2000b), não era consensual e, também, a importância da incrementação da educação feminina, com os mesmos direitos prescritos à educação dos *meninos*. Havia argumentos, inclusive, em prol das escolas mistas e mesmo da co-educação.

Vale lembrar que, querendo educar na escola nela se ensina. E se ensina também a ginástica. Quem ensina ginástica? Coexistem duas representações: que haveria uma ginástica elementar passível de ser ministrada pelo mesmo professor que ministrava os demais conhecimentos ligados às primeiras letras; e uma outra, mais complexa, que exigia um professor versado na arte ginástica, conhecedor dos aparelhos e de seus usos – seu saber-fazer – e das suas séries e lições – seu saber-ensinar. Não vislumbro que a discussão fosse, como colocado por um diretor no processo, que “qualquer pessoa”<sup>27</sup> pudesse ensinar ginástica. Ao contrário, parece que existem duas representações que remetem a uma mesma problemática, a da formação profissional, já que em ambas as representações parece se colocar um mínimo de exigência ligada ao que, mais tarde, viria a ser chamado de competência didática e conhecimento específico. Assim, a representação que parece ganhar força no ambiente escolar, nesse primeiro momento, é a da necessidade de formação do professor propriamente dita. Aquele que atuaria no ensino das primeiras letras e que deveria ser (mais bem)<sup>28</sup> formado e capacitado para ministrar – também – o ensino da ginástica.

---

<sup>27</sup> A idéia é que qualquer professor, de posse de um manual de ginástica, poderia aplicar seus exercícios, ainda mais se esse fosse um manual tão detalhado como o era o *Novo guia par o ensino da gymnastica nas escolas publicas da Prussia*.

<sup>28</sup> Moacyr (1939), em várias passagens de seu texto, aponta a fragilidade da formação do professorado, incluindo a decorrente da Escola Normal de Formação de Professores de Niterói, única criada

Também aqui é possível afirmar que havia consonância entre as *theses* médicas e as teses escolares. Os médicos reconheciam, defendiam e prescreviam que, para a saúde da educação e da formação humana, era preciso, além de vocação, preparar, formar professores. E essa formação não dizia somente respeito à formação específica feita numa Escola Normal – representação que mais se destaca entre os professores-diretores do projeto analisado – mas, principalmente, coerente com o projeto de construção de uma outra escola, diferenciada das *casas de educação*, essa formação implicava a produção de um novo *status*, com um novo *habitus*, para esse novo agente social. Aqui, as vozes dos professores que se fazem ouvir no processo não falam necessariamente nesses termos – de um novo estatuto – porém, nelas também é perceptível o ruído de uma preocupação emergente com a profissionalização do magistério.

No que tange ao caráter específico do ensino da ginástica, essa formação se daria em caráter emergencial, segundo proposta da Comissão, em cursos especificamente montados para esse fim, ministrados por professor idôneo. Mas, dada a disposição de sugerir que a ginástica se tornasse matéria de exame público em futuros concursos para professor, é de se imaginar que ela adquirisse algum espaço na formação profissional da Escola Normal.

Moacyr (1939, p. 264-5) registra que, no ano de 1874, o diretor geral da Escola Normal de Niterói assinalava

*...a repugnância com que foi recebida pela opinião pública a aula de ginastica, principalmente a que se referia ao curso das alunas. Não se acalmarão os espiritos com as 'instruções' provisórias; foi preciso suspender a execução, e ainda assim houve pais que proibiram ás suas filhas os exercicios ginasticos tais quais se ensinavam e eram prescritos, ainda mesmo com o risco de perderem o ano e a carreira. Chegou a tal ponto que a opposição que algumas, alias com bôa frequencia nas outras aulas, deixavam de ir por acinte á de ginástica, ficando todavia no edificio da Escola.*

---

especificamente para esse fim até então. Sobre a formação docente na Escola Normal, consultar Vilella (2000).

É suspeitável que a ginástica tenha ganhado alguma ênfase na formação de professores e que possa não ter sido bem recebida. Observe-se que a “repugnância” se deu a um determinado conjunto de exercícios ginásticos, qual seja, aqueles *tais quais se ensinavam e eram prescritos*. Que conjunto era esse? É difícil com as fontes acessadas dizer ao certo. Mas vale lembrar que, alguns anos à frente, em 1881, o capitão Ataliba fora nomeado professor de ginástica da recém-criada Escola Normal de Formação de Professores do Município da Corte (1880), o que sugere que suas idéias – caso ele não as tenha mudado –, de formação militar e que priorizavam uma ginástica ensinada e executada em pórticos,<sup>29</sup> poderiam a ter algum trânsito no âmbito escolar da formação de professores.

Mas, parece, além da problemática da formação profissional se insinuavam outras duas questões que não lhe eram estranhas, ligadas à construção de uma especificidade – da educação física.

Uma diz respeito a um possível aumento do capital simbólico da disciplina no que tange ao que se entendia como sua *cacifização* científica. Ao analisar as novas representações reinantes no campo médico do fim de século e incorporadas na *these* do Dr. Brito, pode-se ver novos indícios da acumulação de capital simbólico da matéria, dados os novos preceitos científicos – isto é, fisiológicos e mecânicos – que vão reordenando a *educação physica* no sentido de seu recrudescimento como prática pedagógica que se restringe à sistematização da ginástica escolar(izada). Com isso, quero marcar que os reordenamentos científicos no campo médico são incorporados tanto pelas teorias da ginástica como pelo seu processo de escolarização atentando que a própria teorização da ginástica faz parte desse processo de escolarização. À escolarização, também em franco processo de produção do seu capital simbólico, parecia conveniente não abrir mão dessa que também se tornava uma nobre – porque científica – prática. Suscetível a esse movimento de acumulação, a escola parece acenar

---

<sup>29</sup> Dos manuais que circularam no Rio de Janeiro a época e que mencionam o uso de aparelhos do tipo “pórtico”, a referência – militar – do capitão Ataliba pode ser a ginástica amorosiana.

receptivamente para essa “evolução” da “educação física”, tanto porque nela já havia uma tendência – assim insinua o processo – de identificar a educação física com a pedagogização da ginástica, como que pela praticidade da cientificação, numa determinada perspectiva, cada vez mais presente nos processos educativos. Estava-se a um passo daquilo que mais tarde ficou conhecido como *psicologização da educação* em todos os seus desdobramentos e lutas (Carvalho, 1997; Warde, 1997).

A outra questão está embutida e colocada nos termos que os professores “normalistas” deveriam possuir uma melhor formação. A contratação do capitão Ataliba para a Escola Normal da Corte é indicador: ela construía condições de possibilidade para a recolocação do problema da formação específica em termos mais complexos. Num futuro próximo, seria possível perguntar, afinal, como se formam os “professores idôneos” que formam os professores normalistas – ou como um “não-professor” poderia formar um professor? Além do que, superada a ginástica elementar, quem continuaria cuidando do ensino “da arte” nas escolas, e, por que não, fora delas? Entraria efetivamente em pauta a necessidade de formação do professor especialista no ensino da ginástica.

Esse paulatino forjar da necessidade de formação específica, não mais o normalista, mas do professor especialista em ginástica, ou melhor, de educação física, é um dos indícios que tornam evidentes a constituição de uma especificidade e, portanto, dos processos de engendramento do campo da educação física. Essa também é uma representação que paulatinamente se afirma nas *theses* defendidas na FMRJ.

A remuneração de tal ofício específico já se colocava como um problema. Do mesmo modo que se colocava como problema esse saber na hierarquia escolar. Discutirei esse assunto no próximo item.

## b) Como

Apoiando-me nas recentes discussões da história da educação com a história cultural, desloco o estudo dos “métodos” de ensino da perspectiva da história das idéias pedagógicas para uma aproximação com a das práticas escolares. Esse deslocamento parece frutífero à medida que permite problematizar os espaços e tempos escolares, a materialidade das práticas, as teorias do conhecimento e aprendizagem que se efetivam na escola, as relações sociais diferenciadas que se constroem entre professores e alunos e entre os próprios alunos conforme cada proposta de sistematização do conhecimento e de aprendizagem, bem como a relação desses agentes com essas formas de saber. Isso em oposição ao estudo de idéias desencarnadas ou “causas incausadas”, na expressão de Viñao-Frago (1995). Sem elementos para enfrentar todas, detenho-me nas questões afetas as duas primeiras (espaço e tempo e materialidade das práticas) dado que permitem um diálogo mais imediato com as prescrições médicas.

Talvez aqui possa ser interessante inverter a argumentação sobre a qual venho trabalhando e pensar, ao menos preliminarmente, que a *educação physica*, integrante da tríade da educação integral, deu sua contribuição tanto na conformação da forma escolar como no engendramento, configuração e constituição do campo pedagógico. A ginástica, não como conteúdo, mas como forma de ensino (o que aqui não equivale à mera representação de “método” para ensino de exercícios), era apenas uma de suas manifestações, perfilada a outros preceitos higiênicos dessa *educação physica* propalada pelos médicos, por exemplo, a organização, na totalidade, dos tempos e espaços escolares. É no debate pelo sistema de ensino a ser adotado que essa discussão aparece.

Apoiando-me nos estudos de Viñao-Frago (1995 e 2000), não considero os tempos e espaços escolares como estruturas neutras em que se constroem os processos educativos. Como estruturas, determinam e são determinados por modos de ensino e aprendizagem, da mesma maneira que ordenam, dispõem, distribuem e informam seus usos. Como elementos fundamentais da organização

escolar, conformam disciplinas e atividades escolares, privilegiando umas e banindo outras e, constituem-se em formas de ensino próprias à medida que promovem e inculcam determinadas representações de si e não outras.

A distribuição e os usos do tempo na e da escola remetem-nos à discussão da ordem, importância e distribuição semanal e diária das disciplinas como também dos “métodos” empregados.

No processo estudado, essa discussão se faz ver, por um lado, tanto na disputa entre os argumentos de recusa da nova disciplina – os professores têm coisas mais importantes para fazer do que se dedicar ao ensino da ginástica – ou aceite – reconhecimento de seu mérito –, como no sentido de fundamentar um melhor horário para o seu enquadramento. Qual seria ele? Num *intervallo*, como um recreio? Após as aulas? A aceitação da proposta do ensino da ginástica acabou por implicar uma sugestão que poderia alterar – e, no futuro, alterou – profundamente o cotidiano escolar: a concentração de aulas em um só turno.

Por outro lado, de par com o problema do espaço físico, colada à discussão do método, coloca-se o problema da diferenciação dos “graus”. Nesse sentido, método e aparelhos a serem adotados dizem respeito à adequação de espaço físico, mas também ao tempo escolar. Não é qualquer ginástica que se quer na escola. Quer-se uma que implique processo educativo e metódico, que seja seqüencial, organizadora e internalizadora de valores e formas de gestão dos processos e ações educativas, que seja uma ginástica higiênica, isto é, avalizada pela ciência e por suas modulações. Numa só palavra, quer-se uma ginástica que seja *disciplinadora* – e o termo não contempla necessariamente uma dimensão pejorativa –, portando, formadora, portadora e incorporadora da forma escolar.

Além disso, pleiteavam-se (com base nos estudos higiênicos que Vinão-Frago denominaria de “tempo teórico”) três lições por semana; a Comissão, por sua vez, apresentava duas propostas: três lições semanais, sendo duas de ginástica elementar, com o sistema Barnetts e ministradas pelos professores de sala e uma



com a ginástica do capitão Ataliba; e duas lições semanais, revezadas com o ensino de desenho linear e música no intervalo de “recreio”(?). O tempo escolar da ginástica não necessariamente coincidia com o tempo teórico para ela prescrito e previsto, questão, aliás, também presente nas *theses*. Isso coloca como questão a ser equacionada numa nova pesquisa perceber como se instauraram, viabilizaram e concretizaram mudanças e influências recíprocas no estabelecimento do tempo escolar, a partir do entrecruzamento das suas matizes teórica, legal e sua efetivação na escola.

A abordagem do espaço escolar como objeto oferece duas possibilidades de análise: a que se refere à construção da escola como lugar – espaço disposto e habitado – de natureza específica em que se estabelece sua especificidade educativa, e outra, complementar, que se refere ao espaço escolar como território – espaço apropriado – de disputas e conquistas. Em ambas, dá-se a ver a quem souber ler o espaço como prática que institui, em sua materialidade e simbologia, marcos e marcas de diferentes ensinos e aprendizagens: sensorial e motora, mas também ética e estética. A mudança na disposição e organização do espaço, como lugar ou território, implica a modificação de sua natureza cultural e educativa.

Como lugar, o processo permite-nos vislumbrar a construção da especificidade escolar. A proposta de ensino da ginástica soma argumentos às discussões já em curso sobre a inadequabilidade dos prédios em que estão alocadas as escolas públicas. Assunto presente em *theses* sobre *educação physica* sustentadas nos anos 50 a 70 do século XIX, a ele é dedicada, na década de 50, uma discussão específica nas *theses* que versam sobre a higiene dos colégios. Esse assunto era uma questão transversal na matéria *circumfusa* dos manuais de higiene pública e privada (Becquerel, 1851; Lèvy, 1862), tornada questão obrigatória nos manuais que surgiram mais para a virada do século XIX (Ryan, 1882; Collineau, 1889; Dufetel, 1909; Brouardez et al., 1914).

Mas não só os médicos se preocupavam com a questão. Faria Filho & Vidal (2000) afirmam que, na década de 1870, diferentes profissionais ligados à escola e à administração dos serviços de instrução e outros interessados na educação do povo – políticos, engenheiros, legisladores – denunciavam a precariedade dos espaços ocupados e advogavam a solução do problema com a construção de espaços específicos para a realização da educação. Mas, informam-nos os diretores, em 1873, esses problemas ainda eram vividos intensamente no cotidiano escolar.

Como território, observa-se que o espaço externo à sala de aula nas escolas de improviso fora esquecido por diferentes razões que ainda deverão ser explicadas. Observavam os médicos que a instituição da instrução pública no Brasil, vivenciada como externato em escolas de improviso, abortava a idéia de *educação physica*. Nada nelas parecia favorecer as suas práticas, muito menos aquela que se destinava à movimentação em jogos e à prática de exercícios físicos. O espaço a ela (não) destinado está intimamente ligado à materialidade das práticas escolares no processo em discussão. Por um lado, os diretores se queixam das inadequações higiênicas das casas que dirigiam e não vislumbravam a construção de pórticos. Um dos diretores que se manifesta por escrito e que demonstra estar acompanhando a discussão na Europa argumenta contra a sua construção

...por duas razões: 1<sup>ª</sup> porque só adoptamos os 1<sup>º</sup> e 2<sup>º</sup> grãos de gymnastica nas escolas primarias, isto é, exercicios preliminares, movimentos parciaes, e de flexões (em geral), marchar, corridas, saltos (simples) exercicios pyrrichos, equilibrios (em terra firme), exercicios com marombas, e com os mils (como parte complementar ás leis de equilibrio). Entendemos que do portico sahem os *volants* [...]. 2<sup>ª</sup> porque nossas escolas ao menos, por enquanto, não o comportão, mesmo os de 3<sup>a</sup> classe, que regula de 3½ a 4 metros de altura; e sendo necessario que taes exercicios sejam especialmente feitos ao ar livre e sobre o chão de areia ou de terra coberta de páo de serra, os quintaes das escolas da cidade, quando os há, são por demais pequenos para as necessidades domesticas do professor (f. 10b).

Quando muito, buscava-se um tipo de *movimentalidade* nas sessões de ginástica e, principalmente fora dela, que, literalmente, se enquadrasse no exíguo espaço das salas de aula. A solução, concordavam os médicos e alguns professores, não era higienicamente satisfatória.

O desafio colocado parecia ser pensar numa ginástica que “coubesse” no espaço escolar. No processo analisado, para esse problema, a Comissão apresentou uma solução brilhante em que se flagra a construção da escola como lugar. Menos pela adoção do sistema Barnetts (que resolvia o problema físico), mais pelo significado que atribuíam à ginástica na escola, qual seja, o de uma ginástica desmilitarizada e que obnubilasse, também, qualquer vestígio que lembrasse práticas circenses de volteios e rodopios. A Comissão apostava – assim como os médicos que, apesar de recomendarem, viam empecilhos para que se adotassem nas escolas outras manifestações da cultura corporal de movimento – na produção de uma ginástica da escola, numa ginástica escolar. E que se reforce: a ginástica deixava cada vez mais de ser uma prática aleatória de exercitação corporal para se transformar em teoria e método ginástico (Soares, 1998a). Implica dizer, assumir os preceitos da formalização, da fundamentação, da sistematização, da avaliação, etc. aplicados às diferentes manifestações da cultura corporal.<sup>30</sup> Aqui se instaurava, não no episódio, mas na tese defendida pela Comissão, outra condição de possibilidade para o engendramento do campo da educação física.

### c) Por quê

Uma das propriedades dos campos é a definição de seu objeto de disputa, mormente o estabelecimento de monopólio sobre a autoridade e a competência para tratar de uma especificidade que foi construída e autonomizada. No caso da educação física, venho propondo a formulação que seu campo se constitui como campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização de “educações físicas”, cuja problemática que lhe dá sentido é a disputa sobre a(s)

---

<sup>30</sup> O senso comum tende a pensar na ginástica como exercitação metódica de fragmentos do corpo: exercícios para pernas, glúteos, abdômen, etc. As teorias e sistematização da ginástica são muito mais que isso e, ao contrário do que o senso comum acadêmico hodierno pensa, não se restringe ao enquadramento desses exercícios fragmentados aos ditames da fisiologia e do treinamento desportivo. As teorias e sistematizações ginásticas buscaram fundamentar a prática pedagógica da educação física e assim trataram de pensar formas pedagógicas de praticar, além da ginástica propriamente dita, os jogos, as lutas, a dança, os esportes individuais e coletivos, etc.

forma(s) autorizadas de “educação física”, isto é, sobre o que deve, como deve e por que deve ser ensinado às crianças e aos jovens, aos alunos e às alunas e, também, aos adultos sobre e com o corpo (nem sempre) em movimento.

O episódio desencadeado pela proposta do capitão Ataliba sobre o ensino da ginástica nas escolas públicas primárias se dá num tempo em que o campo da educação física ainda não está instituído, mas tem querido mostrar esta tese, que está em franco processo de engendramento. Esse episódio participa desse processo que gesta as condições de possibilidade para a instituição do campo, dentre outros, na medida em que evidencia formas de convencimento e argumentos que querem estabelecer a legitimidade do que é pleiteado. Os médicos, pela retórica e oratória que constituíam – também – o seu processo de formação e a sua identidade como letrados, buscavam legitimar a recorrência a uma educação também física na formação de cidadãos, dissertando longamente sobre três argumentos: infindáveis retornos históricos às civilizações clássicas e aos grandes nomes da história, mostrando a importância do exercício físico na sua trajetória; forte articulação com a educação e a constituição de uma sólida moral; benesses do exercício físico para a economia animal, fosse alterando os temperamentos, fosse, mais à frente, regulando o funcionamento de vários órgãos do corpo.

No processo analisado, a questão da legitimidade também está colocada tanto pelo seu proponente como no debate que se segue. A forma de convencimento busca ser argumentativa, recorrendo a práticas e representações filosóficas e científicas para se sustentar. Os argumentos apresentados pelo capitão Ataliba já são nossos conhecidos. Advinham em boa parte dos ganhos na “economia animal”. Mas chamo a atenção para o fato de, nas vozes dos diretores, uma preocupação com a educação integral se fazer presente tal qual era possível ser colocada naquela mentalidade. De certo, o projeto da educação integral guarda intimidade com aquilo que conhecemos como educação higienista. Essa intimidade, entretanto, merece ser mais bem conhecida para contornarmos uma representação que se tornou comum que só vêem, confusa e mecanicamente, na

medicina, na higiene e na educação integral, positivismo, capitalismo e liberalismo. Tudo num sentido maniqueísta que só fizera proliferar “o mal” no século XIX e do qual não conseguimos – a educação física – nos desvencilhar no século XX.

Entretanto, ao que parece, trata-se menos – por ora – de centrar o problema na “qualidade” dos argumentos elencados do ponto de vista de seu “conteúdo”. A princípio, evocar os benefícios da ginástica para a “economia animal” e sua sintonia com os princípios higiênicos, veiculá-la como parte do projeto da educação integral e recorrer à sua legalidade, são afirmações sustentáveis, como, aliás, pudemos ver nas práticas acadêmicas pertinentes às *theses*. A questão é que essas afirmações, no âmbito escolar, foram repetidas como senhas propagadoras de uma legitimidade vulgar. Parecia resolver a questão de fundamentar a sua prática dizer que a ginástica colaborava para o desenvolvimento físico e moral dos alunos e que tal prática era aconselhada tanto pela Higiene como pelas regras da boa educação e civilidade.

Ao que parece, essa permanência chegou aos nossos dias atualizando apenas o vocabulário. Todos sabemos, para usar os termos empregados por alguns diretores, *intuitiva*, mas talvez hoje de forma nem tão *incontestável*, que a educação física é importante e merece ter seu lugar na escola, mas, daí a entrar no mérito de seus porquês vai uma grande distância. Os argumentos somem, ficam as senhas, “faz bem para a saúde e para o desenvolvimento”, “contribui com a formação integral do homem”. Essa dificuldade em definir-se, pensar-se e justificar-se tem colocado sérios problemas para o campo que, por um lado, vê em xeque a sua especificidade com o processo de regulamentação da profissão que a quis e a fez reconhecida somente como uma profissão da área da saúde; e, por outro, vê corroída a sua força argumentativa no seu pensar-se autônomo como educação física, atrelando-se, sem mediações próprias, aos argumentos para ela forjados no campo da saúde ou da educação.

É sobre uma síntese avaliativa, num tempo em que a adesão aos argumentos externos era necessário e legítimo, dado o processo em curso de engendramento do campo, que me debruço a seguir.

## 5.2 METANÓIA MÉDICA: INTENÇÕES E (IN)SUCESSOS

Como procurado mostrar ao longo deste estudo, falar em condições de possibilidade e em engendramento de campo implica considerar um estado processual e de *tensionamentos*. Por isso, é preciso atentar para proximidades e distanciamentos de significado entre a *educação physica* e educação física. De fato, foi possível vislumbrar que a educação física hodierna é, num certo sentido, “herdeira” de uma tal *educação physica* de que se falava lá no século XIX, mas, ao contrário do que coloca Gebara (1992), não é possível explicar a constituição dessa área do conhecimento – termo por ele usado – ou desse campo – como tenho estudado a educação física – tomando como base uma possível plasticidade de seu objeto. A explicação que ora ofereço, com o respaldo deste estudo, é que escolarização da educação física, forjada no e pelo pensamento médico oitocentista, criou parte das condições de possibilidade para a sua constituição como campo de lutas, campo no qual está em jogo os sentidos legítimos atribuídos aos “saberes” e, por eles, aos “fazer” corporais, pedagógicos e pedagogizados, escolares ou não.

Organizei, a título de síntese avaliativa, uma recapitulação dos sentidos mais gerais que os médicos do século XIX deram, no Brasil, à *educação physica* buscando, agora, marcar sua reordenação no campo médico, incluindo a proximidade e a distância que o campo médico hoje mantêm com o campo da educação física.

Em termos gerais, como os próprios médicos conceituaram e desenharam um lugar para a *educação physica*? O Dr. Mello (1846, p. III-IV) informa que, na literatura acessada pelos médicos do século XIX, várias denominações apareciam para qualificar o tratamento e a abordagem da *parte física* da educação. Haveria

incidências em vários termos. Usava-se, por exemplo, *educação corpórea*, que não seria, em sua opinião, adequado por sugerir uma completa oposição à educação moral e, considerando que os ramos físico, intelectual e moral compunham inseparavelmente a educação, o termo poderia levar a enganos; *arte da conservação de meninos*, que, ainda que se apresentasse como nobre fim, fazia desaparecer importantes atribuições desse ramo, quais sejam, tornar os meninos robustos, vigorosos, de bons costumes e dignos de desempenharem funções perante a sociedade e a Pátria, constituindo-os cidadãos solícitos e úteis; *educação medicinal*, cujo adjetivo, embora reforçasse os vínculos com as ciências médicas, tinha como limitação o fato de esse ramo da educação não concorrer para discussões de patologia e de terapêutica, matérias que compunham a base da ciência médica e que tornariam, nesses termos, a expressão *educação medicinal* um equívoco; a *educação natural* se pautaria pela imitação passo à passo da natureza e teria como objeção a sua inexequibilidade numa sociedade organizada, além de que, no século das luzes, esse vocábulo se tornaria obsoleto para potencializar qualquer educação; por fim, *educação physica*, termo que ele adotava e deliberadamente reconhecia como um “...interessante ramo das ciencias medicas” (Mello, 1846, p. III). A *educação physica* era um *ramo do conhecimento médico* porque *dependia* de e operava com<sup>31</sup> *habilitações* que estavam no domínio dessa *ciência*.<sup>32</sup>

A questão da nomeação seria, para ele, uma dúvida de momento, já que, entre os pensadores, não havia grandes discrepâncias com relação aos meios higiênicos adotados para que se *cumprisse essa parte da educação*. Eles se adequariam aos preceitos conformadores da *circumfusa*, da *ingesta*, da *percepta*, da *excreta*, com grande atenção à *gesta*.

---

<sup>31</sup> O Dr. Mello usa os termos *depende* e *joga* com as habilitações.

<sup>32</sup> Sabe-se hoje que a medicina – assim como a educação física – é uma prática de intervenção social que se pauta também em conhecimentos advindos da prática científica. O que parece salutar destacar dessa representação do Dr. Mello não é se a medicina, no século XIX, era ou não uma ciência. O importante, como vimos nos capítulos anteriores, é marcar que, paulatinamente, a medicina passa a depender de práticas científicas para se diferenciar e se impor como superior às outras formas de atuação da *arte de curar*. Nesse processo de qualificação da autoridade médica que se forjava, esta reclamou para si o direito de pensar cientificamente, por meio da Higiene, a educação e a *educação physica*.

O Dr. Mello, entretanto, ao rejeitar e desqualificar parte dessas nomeações, acabava por delinear os limites em que se situava a *educação physica* no pensamento médico no século XIX. Se suas justificativas podem ser ampliadas e reconvertidas, temos, então, que os médicos brasileiros se apropriaram do termo *educação physica* especificamente com ele designando um processo racional e racionalizado que interagia com outros *ramos* da educação para edificar cidadãos, tendo como princípio a construção, consolidação e propagação de valores, tais como, robustez, vigor, bons costumes e dignidade. Só assim o “todo” educacional produziria cidadãos capazes de desempenhar, de maneira solícita e útil, suas funções sociais constituidoras da emergente nação. É preciso não esquecer que a própria educação era tida como um “ramo”, se não de toda a medicina, com certeza da Higiene, de modo que, como já acenou Machado et al. (1978) nada do que fosse urbano seria estranho a essa área de conhecimento.

Não é demais repetir que os médicos do século XIX vislumbravam o processo formativo de um *homem-pessoa*, isto é, de um cidadão, no entrelaçamento da *educação physica*, moral e intelectual, base do projeto da educação integral. Nada que contribuísse com o desenvolvimento dessas faculdades poderia ser dispensado sem prejuízos para a obra humana. Entendia o Dr. Paula e Souza (1857, proposição XI, sem paginação), por exemplo, que “[Deveria] ser obrigatório nos collegios o exercicio do corpo, como o [era] o do espirito, pois que o homem de grande talento, mas fraco, não destro, [era] um ser muito incompleto”.

A *incompletude*, nessa perspectiva e nessas condições, não era desejada pelo pensamento médico, que, como vimos, valorizava a representação do homem integral cujas possibilidades físicas, morais e intelectuais fossem pela educação desenvolvidas. Acontece que, quando restrito aos exercícios físicos, se me permitem, o próprio projeto de “*educação physica integral*” forjado na produção do conhecimento médico encontrava-se mutilado. Evidentemente, havia uma razão para o seu destaque já que eles constituíam o cerne de uma das matérias



de higiene – a *gesta* –, mas, durante o século XIX, com maior ou menor ênfase, os médicos transitaram numa perspectiva ampliada de *educação physica*.

É preciso marcar, porém, que o projeto de educação integral preconizado pelos médicos brasileiros oitocentistas que constituiria uma nação “plena de si” foi marcado por inflexão, pelo menos no que tange à representação do *ramo* da “educação física”. Esta, mesmo produzida, reconhecida e legitimada, ao longo do período estudado, pela produção do conhecimento médico como, cada vez mais, uma *coisa da escola*, comportou diferentes representações, que se não chegaram a abalar, ao menos corroeram, nas *theses* médicas sobre “educação física” do fim de século, a tríade da educação integral. Ela foi – sutilmente? – cindida e modificada notadamente porque o que denominavam *educação physica* é ressignificado, expressão tanto de um movimento reordenativo no campo médico em direção à ressignificação das bases científicas do conhecimento nele produzido, como também de uma (re)apropriação *positivista* do projeto de educação liberal. É interessante observar que o novo sentido dado à “educação física” não se coloca como um problema e sim como a solução para a adequação da fundamentação científica da educação (*physica*) às novas representações e práticas acadêmicas vigentes no campo médico, ao final do século XIX.

O caso da *educação physica* é exemplar. Na última década do século XIX, explicitam-se e tornam-se reconhecidos, e mesmo legitimados pelo conhecimento médico, outros sentidos possíveis para a ginástica que, se até então conhecidos, eram deliberadamente descartados na produção acadêmica brasileira, o que não acontecia, por exemplo, na produção francesa.<sup>33</sup> As manobras militares e os exercícios de combate passam a ser representados como práticas que dão firmeza ao caráter; a ginástica terapêutica (*Kinesitherapia*), como aquela na qual é creditada a eficiência na cura de determinadas moléstias. Esse último sentido,

---

<sup>33</sup> Nas *theses* defendidas na Universidade de Paris e de Montpellier podem ser encontrados títulos ligados tanto à educação física como à ginástica, tais como, no que tange à primeira, *Dissertation sur quelques points de l'Éducation physique, De l'éducation physique, intellectuel et morale des jeunes filles, Quelques considérations sur l'éducation physique des enfants, De l'éducation physique de la jeunesse*; com relação à segunda, *Considerations physiologiques sur les dangers de quelques exercices du corps, Reflexions sur la gymnastique, Sur l'utilité de la gymnastique*. Conferir Gondra (2000, p. 428-430).

talvez, preenchendo a lacuna da relação pleiteada pela *educação medicinal* entre medicina e educação física, como comentado pelo Dr. Mello quase cinquenta anos antes.

Em que pesem seus esforços declarados para acompanhar as idéias de Spencer, na *these* do Dr. Brito (1892), o tema “educação física” já se encontrava explicitamente próximo ao sentido restrito da exercitação corporal. Esse médico – e nele a medicina – tomava por “educação física” a exercitação corporal regrada pela fisiologia e pela mecânica de movimentos capaz de promover o desenvolvimento harmônico do corpo e completar a organização do homem. Esse tipo de exercitação estava fortemente vinculado às possibilidades que apresentava para uma *educação da vontade*, fosse pela ginástica, fosse pelo jogo, de agora em diante considerados válidos pela nova representação de ciência, desde que comprovados seus ganhos mecânicos e fisiológicos e também organizados num método coerente de ensino.

O que importa destacar é que, nessa reconfiguração do projeto de educação integral, a *educação physica*, disciplinamento integral a ser gestado, desenvolvido e incorporado na escola, que comportava também, mas não só, a prática de exercícios físicos, é reelaborada em educação física – ou ginástica – disciplina/atividade da escola que quase unicamente seria responsabilizada, como apontavam o Dr. Brito, de certa forma, o Dr. Miranda e, na seqüência, as *theses* médicas sustentadas nos primeiros vinte anos do século XX sobre o tema “educação física”, pela fortificação do corpo e do caráter, essa última faceta reconhecida, mas cada vez mais declinante nas argumentações médicas.

Tal *divisão* produzia novo modo *de visão* para as práticas corporais que passavam a ser conformadas a partir do que era representado como um (novo) ditame científico. Assim, o Dr. Miranda (1892, p. 1), corporificando essa nova representação e prática científica, asseverava que “Além de ridícula, é mesmo condenável a aceitação empírica dos exercicios corporaes”. O planejamento e a aplicação desses exercícios organizados numa sessão de ginástica – fosse ela

escolar ou terapêutica – deveriam se calcar numa *críteriosa e racional* organização apoiada, sobretudo, nos parâmetros de idade e sexo que então orientavam as discussões sobre o desenvolvimento do corpo. Mais do que nunca a educação física, já configurada como ginástica metódica e sistematizada, tornara-se herdeira direta dos preceitos da *gesta* reordenados pelas novas representações e práticas científicas que adentravam a dimensão escolar da educação. Assim, essa nova educação física reelaborada em teorias ginásticas se prenderia

...ao estudo das condições multiplas que contornam a existencia individual [...]. [Dependeria também] do conhecimento prévio da natureza physiologica dos variados exercicios; de modo que a physiologia dos exercicios auxiliada por esta norma, [reuniria] todos os dados imprescindiveis da questão [de escolha e sistematização dos exercícios úteis à saúde] (Miranda, 1892, p. 1).

Era a nova fisiologia deslanchada a partir da proliferação de experiências laboratoriais que passava a permitir

...a comprehensão exacta dos efeitos que o exercicio [podia] produzir sobre o organismo vivo, [em decorrência exclusiva] da connexão estreita que [ligava] o órgão á função.

Os que estudam e executam a gymnastica em todos os seus ramos, percebem que ao lado dos beneficios geraes resultantes das variadas fórmãs de exercicio physico, cada variedade póde por sua vez apresentar effeito organico local, effeitos especiais sobre esta ou aquella funcção e tambem actuar differentemente sobre os fenomenos da nutrição e seus congeneres (Miranda, 1892, p. 54).

Cabe aqui sublinhar a inflexão que perpassa o próprio campo médico. Ao modificar as representações e práticas do que era o trabalho científico, os médicos parecem marcar que uma nova porta se abria à ginástica – e à educação física, também aqui já ressignificada e reduzida – para além do plano pedagógico no qual já era considerada e tratada, nas *theses* anteriores, com base numa outra representação de ciência. Desqualificava-se e renegava-se, ao fim do século XIX, parte das contribuições (científicas) que até então vinham sendo dadas pelos médicos à educação e a *educação physica*.

Essa inflexão se faz presente inclusive quando o assunto é educação escolar. O Dr. Brito destaca em sua *these*, por exemplo, que, na Bélgica, os responsáveis

pela educação, notadamente aqueles ligados à Escola Normal, já teriam percebido e decidido, com *sobejas razões tiradas da psicologia infantil e da observação*, que um professor de jogos era necessário na escola. Isso porque

A criança entregue a si mesmo não faz jogos, ella não conhece-os. É preciso pois que o mestre ensine o jogo ao escolar e lhe comunique disposição de modo a sacudir essa molleza do começo, dar desembaraço e animação.

O mestre deve intervir muitas vezes para reorganizar a partida, distribuir a cada um seu lugar, marcar sua função, excitar o emulo dos jogadores e enfim si um jogo vai se tornando aborrecido por falta de interesse, propôr um outro. É ainda elle que faz a escolha do jogo segundo a hora do dia, conforme a topographia do terreno em que está o collegio (Lagrange, apud Brito, 1892, p. 12).

Ainda segundo o Dr. Brito, os professores formados por aquela Escola Normal aprendiam, oficialmente, setenta jogos de maneira que a esse repertório pudessem recorrer para entreter e exercitar as crianças. Capazes de agradar a *todos os gostos*, parte do conhecimento doravante cientificamente reconhecido e exigido ao professor (de ginástica) era reconhecer a contribuição que esses jogos e exercícios traziam ao cérebro e aos músculos e saber a adequação destes àqueles escolares "...que precisam de agilidade, força, velocidade, etc." (Brito, 1892, p. 13).

Essa é, então, a marca que a medicina passa a imprimir à educação e à educação física no fim de século. Mas é preciso lembrar que, antes disso, quando os médicos falavam em *educação physica*, referiam-se à totalidade de sentidos mapeados no capítulo 4. Inexistia ainda, portanto, uma puericultura. Essa é também forjada nas discussões sobre *educação physica* e, ao longo dos anos, produz um lugar próprio para sua existência. Inexistia, também, uma cultura escolar que encampasse as condições higiênicas da boa educação, boa parte delas identificadas como uma *educação physica*. Assim, por exemplo, o Dr. Machado (1875, p. 79) avaliava as péssimas condições em que se encontravam a grande maioria dos estabelecimentos de educação por ele visitados para a elaboração de sua *these*:

...é triste dizer-se que todos os estabelecimentos de instrução da capital peccam contra este principio higienico: nenhum existe cuja capacidade [relativa de espaço]

seja proporcional ao número de internos que possui; [...] os seus dormitórios são em geral pequenos e mal ventilados, assim como as salas de estudos e refeitórios.

Além disso, todos reclamavam do asseio impetrado pelas *casas de educação*, no qual os corpos das crianças e dos jovens eram mal cuidados em todos os sentidos; não eram limpos nem vestidos adequadamente. Tampouco eram bem alimentados: “O regimen alimentar geralmente seguido nos collegios – avalia o Dr. Machado – dá ampla margem á severa critica” (Machado, 1875, p. 80). Os alunos sofriam severas punições que iam da dor física ao constrangimento. Eram seus corpos malformados, mal moldados, quase escravizados numa rotina torturante de estudos. Corpos degenerantes nos quais nada incitava, segundo os médicos, fazer florescer, pela educação (*physica*), vigor e boa vontade.

O Dr. Mello (1846, p. 34) lamentava que a tão proveitosa arte da *gymnastica* “...que tantos beneficios pode espargir, esteja totalmente desprezada entre nós. Em nem-um estabelecimento publico de educação, em nem-um collegio se preocupa tornar a mocidade, que nelles aprende, participante de sua utilidade.”

Quase trinta anos depois, o Dr. Machado retratava um quadro que pouco se alterara.

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 parte dos alumnos assiste, um ou outro pratica certas evoluções enquanto 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 (Machado, 1875, p. 81).

Naquele contexto, a prática da ginástica se transformava em *objeto de luxo*, nem de longe produzindo os resultados favoráveis que a Higiene a ela atribuía. Passeios e recreação, que deveriam integrar o tempo escolar, eram raros e insuficientes. Em síntese, partilhava-se a representação de uma *educação physica* praticada em estado muito precário na qual

Nos collegios do Rio de Janeiro, quer de um quer de outro sexo, a alimentação é insufficiente, o trabalho exagerado, os exercicios desprezados, os diversos

modificadores hygienicos, capazes de conservar e melhorar a saúde, completamente esquecidos; emfim, a *educação physica* não existe, e poderosas causas de depauperamento se combinam para em pouco tempo arruinar a saúde dos infelizes meninos sacrificados, pela incuria do governo e pela ignorancia dos paes aos improbos interesses dos directores de internatos (Machado, 1875, p. 82).

Mas os médicos eram firmes em sustentar a tese de sua importância na formação humana. E, para mostrar que ela – a *educação physica* – já teria tido outro peso em outras civilizações, não renunciavam a esboços históricos sobre a sua importância e “aplicação” desde a Grécia antiga à França daqueles anos onde o debate sobre a educação e a prática da ginástica fervilhava.<sup>34</sup> Essa era, pois, a maneira que encontravam para argumentar e sustentar que a *educação physica* era uma das *condições que concorriam e influenciavam os costumes de um povo* (Brito, 1892) e que deveria ser incorporada a vida *saudável* da nascente nação.

Se é possível, então, evidenciar diferentes representações, pode-se dizer que, durante o século XIX e início do século XX, foram duas as principais que marcaram o campo médico com relação à temática da educação física: a primeira, como registrada acima, fortemente preocupada em fundamentar e legitimar um projeto de educação integral a ser viabilizado nas escolas. Posteriormente, quando os médicos vão construindo e consolidando a especificidade do campo médico, ao mesmo tempo em que vai se produzindo um lugar próprio para discussão da escolarização – o campo pedagógico –,<sup>35</sup> as *theses* médicas apresentadas abandonam a perspectiva da educação integral, a ela se referindo apenas retoricamente. Os problemas da educação e da educação física passam a ser focalizados eminentemente sob uma determinada ótica da saúde, a saber aquela que a associa a prevenção e profilaxia para evitar “doenças sociais”. A ascensão das teses eugênicas da formação de uma raça

---

<sup>34</sup> Consultar a esse respeito a síntese apresentada por Soares (1994) e Defrance (1976).

<sup>35</sup> É preciso recolocar que algo de novo aqui acontece e precisa ser detalhadamente estudado. São dois os indícios importantes, já destacados neste trabalho: por um lado, as décadas iniciais do século XX são marcados por um debate que chega a propor que Higiene e Medicina sejam duas áreas de formação superior distintas; por outro, o fato de que enquanto médicos-higienistas participam ativamente da organização do campo pedagógico e do campo da educação física no entorno de 1930, a temática da educação física – e da educação – deixa de se fazer presente como ponto para as *theses*. Sobre a reconfiguração do campo médico nesse período consultar Pereira Neto (2001).

também se fazem presentes e complexificam o quadro de discussão. A questão da formação humana *integral* como base de um projeto educativo é praticamente abandonada nos cursos de formação médica. Permanece, entretanto, seu derradeiro interesse pelos fundamentos (fisiológicos e mecânicos) da exercitação sistematizada ou, em nomenclatura corrente, da prática da atividade física.

Dessas duas representações, a herança do pensamento médico à educação física tendeu a perpetuar a segunda, o que não impediu – ainda que decorrente de um longo processo de autonomização que está longe de se concluir – que a relação entre esses dois campos, hoje, se apresente de forma mais complexa.

Anatomia, Fisiologia Geral, Fisiologia do Exercício e demais disciplinas que dão centralidade à discussão do condicionamento físico são tidas como clássicas em educação física e poucos estudantes acreditam que poderiam ser bons profissionais se abrissem mão de um conhecimento aprofundado, no moldes em que ele se processa no curso de formação médica, sobre esse tema na sua formação como professores. A disciplina de Higiene ainda figura em algumas grades, mas convém marcar que existem iniciativas – situadas dentro da perspectiva da epidemiologia e da saúde pública – que têm buscado dar novos rumos ao diálogo entre essas duas áreas (Higiene e educação física).<sup>36</sup>

Mas, fato é que as especialidades médicas, produtoras da configuração e da autonomização do campo médico, implicaram em paulatino afastamento da medicina em relação às questões da educação, fazendo com que, da “educação física”, passasse a lhes interessar determinados recortes sobre o tema do exercício físico, tanto no que tange à sua prática regular pela população geral, como àquele que se refere ao treinamento especial dedicado aos atletas. A medicina hoje se ocupa da representação daquilo que o Dr. Thomaz Santos

---

<sup>36</sup> Sobre esse assunto, consultar Gonçalves et al. (1997).

denominou – e combatia, com seus conhecimentos de *Hygiene – de homem físico*.<sup>37</sup>

Essa representação ainda é a mais disseminada e absorvida pelo campo da educação física e, apesar do afastamento processual da área médica, ela tem propiciado um movimento significativo de professores de educação física de formação buscarem se qualificar em áreas específicas da medicina, procurando com elas estabelecer diálogos mais profícuos. Não raro, permanecem endossadas as representações e as práticas científicas hegemônicas no campo médico porque essas também o são no campo da educação física. Mas já se faz notar, em educação física, uma (significativa) tensão em relação a essa adesão.<sup>38</sup> Os trabalhos de Carvalho (2001) e Palma (2001),<sup>39</sup> entre outros, dão visibilidade a essa tensão, provocando novas reflexões e colocando como possibilidade outras (re)configurações no debate entre saúde e educação física.

Entretanto, é preciso lembrar que, atualmente, o campo médico pouco ou nada se interessa pela parte escolar da educação física. Ainda que a idéia persistisse por décadas, não houve sucesso na implantação da aula de educação física como prática de exercícios sistematizados três vezes por semana na escola. Do ponto de vista do condicionamento físico – noção que uniu educação física e exercitação física sob o codinome ginástica – essa perspectiva não funcionou. A avaliação que se segue é de um estudioso da área:

A proposta era levar o aluno a bons níveis de condição física, mensurada por testes variados [...]. No entanto, [...] percebemos **qual** tal viés não é absolutamente satisfatório. Isto porque, apenas fazer o aluno se exercitar [considerando aqui a possibilidade – remota – de que todos se exercitem igual e satisfatoriamente numa

---

<sup>37</sup> Sobre outras possibilidades de a medicina e a ciência trabalharem com o corpo e a corporeidade, consultar Silva (1997 e 2001).

<sup>38</sup> É preciso observar que, no campo médico, permanecem as disputas sobre as representações e práticas científicas legítimas de estudar o homem em seu estado de saúde e fora dele.

<sup>39</sup> Uma rápida observação aos periódicos hoje circulantes indica que essa herança do campo médico – sua maneira de pensar cientificamente e de propor intervenções no corpo por meio de treinos e condicionamentos – ainda é muito forte na área. Mas o debate e o tensionamento têm se fortalecido, o que pode ser constatado nas discussões ocorridas no Grupo de Trabalho Temático Atividade Física e Saúde, acolhido no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maior congregação científica da área da educação física hoje.



aula de educação física na escola] e conseguir atingir escores percentis elevados em testes físico-motores não significa obrigatoriamente que tenha havido uma incorporação da exercitação como valor caro à criança. E, com isso, uma extrapolação destes valores para sua vida futura. (Farinatti, 1994, p. 45)

Apesar da avaliação pouco promissora em relação às possibilidades de exercitação física sistematizada na escola – representação dada à educação física, pela medicina, ao final do século XIX –, essa representação, importada do campo médico ainda vigora e é predominante. Com certeza, a questão da prática regular de atividade física é uma temática que interessa tanto à medicina como à educação física, mas hoje a questão se apresenta em outro patamar.

Na escola, ainda *locus* de formação humana, as possibilidades de a disciplina de educação física contribuir com a disseminação e problematização das relações entre prática da atividade física, o treinamento desportivo e a promoção da saúde, essas têm se mostrado de forma ambígua. A grande imprensa tem chamado para si a responsabilidade de legitimar, publicizar e divulgar usos autorizados dessas práticas, o que por vezes pode levar a educação física a se preocupar com o ensino do já sabido. Entretanto, mesmo com essa ampla divulgação e após anos de aulas de educação física na escola, é possível encontrar jovens nas redes de ensino que têm dificuldade de dizer o que é uma atividade aeróbica e não sabem informar ao certo se beber água depois da prática de atividade física engorda.<sup>40</sup> Além disso, a transformação da prática da atividade física em bem de consumo tem operado uma transformação no perfil profissional daquele que historicamente se incumbiu de ensiná-los e responsabilizar-se pela sua prática ordenada e metódica, fosse na escola ou fora dela.

Essas indicações, dentre outras, corroboram com as análises que vêm encetando para a qualificação do debate acadêmico nessa interface que interessa a ambos os campos, embora, saibamos, agora, que ela não tenha sido a única ao longo da história. A constatação de que a escolarização teve – e deixou de ter –

---

<sup>40</sup> Essas duas questões fizeram parte do questionário destinado aos alunos do ensino médio que integrou a pesquisa Diagnóstico da Educação Física nas escolas do Espírito Santo. Sobre ela, consultar Bracht et al. (2003).

centralidade nas discussões entre *educação physica* e medicina leva a outras questões: a pertinência da discussão da escolarização como marca identitária do campo da educação física hoje; o esmiuçamento dos novos arranjos dialógicos que a tríade educação física, atividade física e saúde provoca entre os dois campos; a compreensão, do ponto de vista epistemológico, da recente prerrogativa legal de que o profissional da educação física é um profissional da saúde... Questões que urgem ser enfrentadas, com certeza, em outros estudos.

## 6 Conclusão

As palavras finais deste estudo se destinam a sintetizar os principais argumentos apresentados para a sustentação da tese de que a educação física hodierna é tributária do pensamento médico-higienista do século XIX, tributo que se concentra nas condições de possibilidade criadas – em parte – por esses médicos para o engendramento de um novo campo específico, qual seja o campo da educação física no Brasil. Objetiva, também, recapitular algumas das possibilidades de problematização e pesquisa do mesmo objeto – o campo da educação física – registradas ao longo do texto.

O primeiro desafio da empreitada foi a checagem da procedência analítica de se pensar a educação física a partir do conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu. Tal checagem pretendeu evitar o uso aproximativo do conceito, deixando implícitas ou impensadas conseqüências acadêmicas de operar tal análise sem saber ao certo como caracterizar, por exemplo, o sentido da nomenclatura legítima, o capital em jogo, as práticas com que operam os agentes do campo.

Sem querer transformar a própria demonstração da viabilidade teórica do estudo numa tese, compus a análise a partir de intercâmbios textuais, idéia que tomei emprestada de Michel De Certeau, buscando construir tanto o objeto – o campo da educação física – como a maneira de vê-lo a partir de um diálogo crítico e criativo com os textos que, após ampla revisão, considerei nucleares na proposição e circulação de representações significativas no entendimento do que é – ou pode ser – a educação física, aqui entendida na sua dimensão de disciplina escolar e acadêmica.

A principal formulação resultante do esboço analítico foi enunciar o que está sendo considerado como campo da educação física: campo do conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da *educação physica*. A

problemática que dá sentido ao campo é a disputa em torno da(s) forma(s) legítima(s) de educação física, isto é, aquilo que deve, como deve e por que deve ser ensinado às crianças, jovens e adultos sobre – e com – o corpo (nem sempre) em movimento. Em outras palavras, educação, ciência e corporeidade são a tríade que tem se apresentado como permanência no processo de articulação do campo, ainda que, mudem as práticas e representações a elas inerentes – o que muda, de certo, a configuração do próprio campo.

Momentos decisivos na estruturação do campo foram a produção de sua especificidade e suas tentativas de autonomização, momentos esses que podem ser situados, o primeiro, no entorno da década de 1930 e, o segundo, ao final da década de 1980. Ambos os processos - de construção da especificidade e de autonomização - parecem estar se reconfigurando<sup>1</sup> dada a regulamentação da profissão, em 1998. Como observou Sautchuk (2002), tem-se dado pouca atenção a essa reordenação - principalmente, àquela desencadeada pela regulamentação - , apesar de suas (possíveis) implicações epistemológicas. Essa questão permanece latente e precisa ser enfrentada.

Uma vez demonstrado a viabilidade teórica do estudo, algumas possibilidades logo se apresentaram como promissoras para recortar e problematizar o engendramento e a consolidação do campo. Dentre outras, parecia-me tentador proceder ao detalhamento, no entorno de 1930, das tensões que concorreram para a viabilização efetiva do engendramento e da consolidação do campo. Era instigante, também, abraçar a discussão, já ao final do século XX, das reais possibilidades de sua autonomização. Declinei de ambas, privilegiando o estudo da criação das condições de possibilidade que produzem um arbitrário cultural no qual se impõe a idéia da necessidade de uma educação física como algo educacional, pedagogizado e escolarizável.

---

<sup>1</sup> Para uma análise aprofundada - e inédita -, será preciso considerar, ainda, a reordenação no campo da formação de professores para atuar na educação básica selada pela legislação de 2002, os embates - sempre epistemológicos e políticos - no redesenho da pós-graduação e nas prioridades estabelecidas nos incentivos concedidos (bolsa, custeio de pesquisa, apoio a evento, etc.) pelas agências de fomento à pesquisa ; as políticas editoriais das revistas da área, entre outros fatores.

Mas, ainda aqui, novos recortes precisaram ser feitos. A rede de intercâmbios textuais apontara a complexa teia no qual essa criação se processa, e acabei elegendo o pensamento-médico higienista, no Brasil, dos oitocentos, como foco de estudo e interlocução. A temática não era inédita e foi preciso produzir lacunas para recolocá-lo em questão. A principal delas foi buscar compreender a atuação dos médicos como letrados, pondo em xeque a noção de *medicalização do social* (Machado et. al., 1978). Não se tratou de contrapô-la ou desautorizá-la, mas, de promover uma mediação no efetivo poder de atuação e barganha que os médicos brasileiros tiveram ao longo do século XIX.

Entender o estranho universo da medicina no Brasil do século XIX, foi outro desafio; entendimento forjado com apoio em estudos recentes da história da medicina. Foi preciso esboçar a constituição do próprio campo médico, para, por ela, entender a produção da legitimidade e da autoridade médica no arbítrio das questões que lhes foram obrigatórias à época, educação e educação física inclusas. A principal constatação é que o campo médico também se apresenta como um universo movediço nos processos de institucionalização e profissionalização da medicina. A identificação de ordenações epistemológicas no plano da Higiene e da Terapêutica ofertaram-me as senhas para, enfim, adentrar à discussão específica da *educação physica*.

Nela, quatro foram os principais (re)ordenamentos que a pesquisa evidenciou.

Primeiro: os médicos emprestam uma multiplicidade de sentidos ao termo *educação physica*. Os sentidos mais fortes dizem respeito à conduta anterior dos pais, aos cuidados com os recém nascidos, com a primeira infância e com a criança em idade escolar. Em todos, uma forte intenção dos médicos em *educar* tratos corporais, investindo, por um lado, na educação da família e, por outro, o que se torna a grande bandeira, na educação escolar(izada).

Essa constatação é que permite apontar o segundo reordenamento: mais do que *biologização*, o pensamento higienista brasileiro do século XIX promoveu a escolarização da educação física. Evidentemente, a problemática da exercitação física e sua relação com o conhecimento higiênico da mudança de temperamentos e com o conhecimento anatomo-fisiológico atravessa toda a discussão encaminhada pelos médicos.

Entretanto – e essa é a terceira reordenação importante a ser marcada –, o que se percebe é uma migração da preocupação com a abrangência da formação humana, questão enfrentada pelos médicos ao longo do século XIX, para um enfoque mono ou, quando muito, pluridisciplinar. Essa reordenação só pode ser compreendida na própria reordenação do campo médico, nas lutas pelo estabelecimento de consensos em torno de sua especificidade. É aqui que se processa, já na virada para o século XX, uma biologização da educação física.

Isto porque, essa é a quarta reordenação, para acompanhar o reconhecimento da nova legitimidade do que passa a ser tido como científico no campo médico, 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.

Se essa foi a movimentação que se fez notar na formação médica, no âmbito escolar o que se fez presente com maior ênfase foi a representação da educação física já traduzida como *gymnastica*, mas não qualquer de suas versões. Interessava à escola, tão-somente aquela que expressasse e traduzisse preocupações higiênicas com os tratos do corpo. A ginástica que levasse a militarização das escolas ou que sugerisse práticas circenses, nela e por ela, não

eram autorizadas. Outro ponto comum e relevante: teses médicas e escolares encetavam a necessidade da escolarização e da profissionalização do magistério.

A questão é importante por flagrar fragmentos do processo de engendramento do campo pedagógico e precisa ser retomada com aprofundamento porque, também mostrou a pesquisa, a problemática educacional, já no início do século XX, vai deixando de interessar aos médicos no seu processo de formação, que passa a se ocupar, com centralidade, das questões clínicas e terapêuticas.

Mas essa constatação não significa que a questão da educação (física) tenha deixado de interessar aos médicos, e principalmente, à Higiene. O que ocorre é que o debate elege outros fóruns de discussão, esses, cada vez mais, os novos campos configurados da educação e da educação física.

Por fim, cabe dizer que, se a medicina não mais se interessa pela educação física, se interessa, cada vez mais, dentro de determinadas especialidades médicas, pela aptidão e pela atividade física. Esses temas abrem possibilidades de profícuas discussões entre os dois campos, desde que ambos saibam reconhecer as especificidades construídas que lhe dão identidade. É aqui que, novamente, se coloca a necessidade de analisar a reconfiguração em curso no campo da educação física.

Se havia indícios que as discussões epistemológicas do fim do século XX apontavam para a colocação da problemática da autonomia num patamar que, efetivamente, possibilitasse a sua consolidação, outras ações - dentre elas, a regulamentação da profissão que, por lei, credenciou o profissional de educação física como sendo da área da saúde - se não abortaram, pelo menos em muito confundiram e contribuíram com a estagnação, senão com o retrocesso, do processo de autonomização. Se para falar em campo, a questão da autonomia é uma questão que precisa ser enfrentada, urge que essa seja retomada.

## 7 REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia Maria Costa. *Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 424 p.

ARANTES, Ana Cristina. A educação física e a educação infantil: um estudo inicial e primeiras impressões acerca desta atividade na transição do Brasil Monárquico e República. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1997, Maceió. *Coletânea...* Ijuí: Editora da Unijuí, 1997. p. 114-118.

AZEVEDO, Angela; MALINA, André. A criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939 e a relação de interesses políticos vigentes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 274-278.

BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. 335 p.

BARREIRA, Luiz Carlos. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira – 1971/1988*. 1995. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p.239-270.

BAUER, Otto. A nação. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 45-84.



BENCHIMOL, Jaime Larry. *Dos micróbios aos mosquitos: febre amarela e a revolução pasteuriana no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999, 498 p.

BERENGUER, Marcelo Torné. *O Colégio Pedro II e seus lembradores: os anos 20*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. *Motus Corpori*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, dez. 1996, p. 73-127.

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn (Org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-132.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLION, J. et al. (Orgs.). *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p.105-145.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987. 361 p.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990a. 234 p.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1990b. 311 p.

\_\_\_\_\_. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991, p. 113-119.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte*. São Paulo: Cia. Companhia das Letras, 1996a. 431 p.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996b. 231 p.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 151 p.

\_\_\_\_\_. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001. 324 p.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores. In: \_\_\_\_\_. *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998a. p. 21-61.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998b. 350 p.

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física/UEM*, n. 0, p. 28-33, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992. 122 p.

\_\_\_\_\_. Educação física/ciências do esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n. 3, p.111-118, maio 1993.

\_\_\_\_\_. A construção do campo acadêmico da “educação física” no período de 60 até nossos dias: onde ficou a educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 1996, Belo Horizonte. *Coletânea...* Belo Horizonte, 1996. p. 140-148.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da educação física: um diálogo com Mauro Betti. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: CBCE, 1997a. v. II, p. 1514-1519.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: [s.n.], 1997b. p. 13-23.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. *Caderno CEDES*, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter et. al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003. 120 p

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992a. p. 7-38.

\_\_\_\_\_. *O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992b. 267 p.

\_\_\_\_\_. *A arte da conversação*. São Paulo: Editora da Unesp, 1995. 219 p.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. 307 p.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 166 p.

\_\_\_\_\_. *A construção da ordem: teatro de sombras*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996. 435 p.

CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196 p.

CARVALHO, Marta. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREITAS, Marcos Cézar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-287.

\_\_\_\_\_. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 329-53.

CARVALHO, Yara Maria de. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 22, n. 2, p. 9-22, jan.2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988. 225 p.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1988. 239 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. n. 2, 1990.

COELHO, Edmundo Campos. Físicos, sectários e charlatães: a medicina em perspectiva histórico-comparada. In: MACHADO, Maria Helena (Org.). *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995. p. 35-62.

\_\_\_\_\_. As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999. 304 p.

COMÉNIUS, João Amos. *Didáctica magna*: tratado universal para ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1657 (impressão 1985). 525 p.

CORADINI, Odaci Luiz. Grandes famílias e elite “profissional” na medicina no Brasil. *História, Ciência e Saúde*, v. III, n. 3, p.425-466, nov. 1996-fev. 1997.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 282 p.

CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990. 627 p.

\_\_\_\_\_. A educação física: a reestruturação de uma identidade. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 8, n. 48, 1992, p. 217-222. mar./abr. 1992.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando. História, fontes e biografias: a produção teórica brasileira sobre educação física/gymnástica no século XIX: escritores, circulação e mercado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 526-533.

DEFRANCE, Jacques. Esquisse d’une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 6, p. 22-45, déc. 1976.

DELLA FONTE, Sandra Soares. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). *Educação Física Escolar*: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 169-192.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 351 p.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 209 p.

EDLER, Flávio Coelho; FERREIRA, Luiz Otávio e SANTOS, Maria Raquel. Os impasses do ensino e da profissão médica no Rio de Janeiro em meados do século XIX. *Caderno de História e Saúde*, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 94-106, 1992.

EDLER, Flávio Coelho. *As reformas do ensino médico e a profissionalização da medicina na Côrte do Rio de Janeiro 1854-1884*. 1992. 293 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. O debate em torno da medicina experimental no segundo reinado. *História, Ciência e Saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1996, p. 284-299.

\_\_\_\_\_. A medicina brasileira no século XIX: um balanço historiográfico. *Asclepio*, Madri, v. L, n. 2, p. 169-86, 1998.

\_\_\_\_\_. *A constituição da medicina tropical no Brasil oitocentista: da climatologia à parasitologia médica*. 251 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. V. 1, 277 p.

FABIANI. Les règles du champ. In: LAHIRE, Bernard (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 1999. p. 75-91.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a. p. 89-125.

\_\_\_\_\_. Cultura e práticas escolares: escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 103, p. 136-149, mar. 1998b.

\_\_\_\_\_. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000a. 213 p.

\_\_\_\_\_. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000b. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. Educação física escolar e aptidão física: um ensaio sob o prisma da promoção da saúde. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 42-48, out. 1994.

FENSTERSEIFER, Paulo. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001. 304 p.

FENSTERSEIFER, Paulo; GONZALEZ, Fernando. Dicionário crítico da educação física. Ijuí: Unijuí (no prelo).

FERRAZ, Marcus Vinícius Marques. Inquietações acerca da cerca que cerca o conhecimento em educação física ou considerações históricas sobre o campo de conhecimento da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, v. 21, n.1, caderno 3, p. 1225-1231, set. 1999.

FERREIRA, Luiz Otávio. O nascimento de uma instituição científica: o periódico médico brasileiro da primeira metade do século XIX. 1996. 209 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FERREIRA, Luiz Otávio; MAIO, Marcos Chor; AZEVEDO, Nara. A Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro: a gênese de uma rede institucional alternativa. *História, Ciência e Saúde*, v. 4, n. 3, p. 475-491, nov. 1997-fev. 1998.

FERREIRA NETO, Amarílio. O contexto da produção de “Educação física no Brasil: a história que não se conta”. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa histórica na educação física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES, 1996. v. 1, p.189-229.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)*. Aracruz, ES: FACHA, 1999. 162 p.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Barbeiros e cirurgiões: atuação dos práticos ao longo do século XIX. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 277-291, jul./out. 1999. Disponível em: <[http://scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459701999000300003&1ng=pt&nrm=isso](http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459701999000300003&1ng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 5 nov. 2001.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos de. *Formação profissional em educação física no Brasil e no Espírito Santo*. Palestra proferida na I Jornada de Educação Física e Ciências do Esporte, organizada pela Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vila Velha, abril 2002.

FONSECA, Maria Raquel Fróes da. As “Conferências Populares da Glória”: a divulgação do saber científico. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p.135-166, nov. 1995 - fev. 1996.



FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 295 p.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 241 p.

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 13-31.

\_\_\_\_\_. Norbert Elias & Bourdieu: novas abordagens, novos temas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 75-81.

GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 107-154.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988. 63 p.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE, 1., 1993, Campinas. *Coletânea...* Campinas: Grupo de História do Esporte Lazer e Educação Física e FEF/Unicamp, 1993. p. 167-172.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. A revista Educação Physica. 1997. 79 p. Monografia (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação Física, UNESP, Presidente Prudente, 1997.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Revista Educação Physica (1932-1945): hábitos higiênicos e cuidados com o corpo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 294-301.

\_\_\_\_\_. Movimento higienista na historiografia da educação física brasileira: homogêneo ou heterogêneo?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 7., 2000, Gramado/RS. *Coletânea...* Porto Alegre: UFRGS: INDESP, 2000a. p. 337-343.

\_\_\_\_\_. Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000b.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o exercício da crítica na historiografia da educação física: dialogando com Fernanda Paiva e Hugo Lovisoló. *Motus Corporis*, v. 7, n. 2, novembro, 2000c, p. 161-177.

GONÇALVES, Aguinaldo et al. *Saúde coletiva e urgência em educação física*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 190 p.

GONDRA, José Gonçalves. Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da medicina. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-71.

\_\_\_\_\_. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. 2000. 475f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GRUNNENVALDT, José Tarcísio. O Estado, os sujeitos políticos e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos: a história de uma hegemonia.

In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Aracruz/ES: FACHA, 1998. v. 3, p. 96-123.

GRUPPI, "Educação Physica": de 1932 a 1945. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 1996, Belo Horizonte. *Coletânea...* Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996. p. 536-545.

HASSE, Manuela. O corpo solar: a ginástica sueca e a construção social do corpo europeu. *Revista Brasileira de Ciências o Esporte*, v. 21, n. 1, p. 1344-1346, set. 1999.

HERSCHMANN, Micael. Os poetas do progresso: o discurso médico e a construção do Brasil moderno (1870-1937). 1993. 201 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

HOCHMAN, Gilberto. *A era do saneamento: as bases da política de Saúde Pública no Brasil*. São Paulo: Hucitec/Anpocs, 1998. 261 p.

JESUS, Gilmar Mascarenhas de. Os esportes e os espaços públicos na Belle Époque carioca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 329-335.

KESSEL, Carlos. *A vitrine e o espelho: O Rio de Janeiro de Carlos Sampaio*. Rio de Janeiro: Arquivo Público, 2001.

KURY, Lorelai Brillhante. *O império dos miasmas: a Academia Imperial de Medicina (1830-1850)*. 1990. 164 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

LAHIRE, Bernard (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 1999. 258 p.

LIMA, Tania Andrade. Humores e odores: ordem corporal e ordem social no Rio de Janeiro, século XIX. *História, Ciências, Saúde*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.44-96, nov. 1995/fev. 1996. Disponível em: <[http://www.coc.fiocruz.br/hscience/vol2n3/art23\\_tania.html](http://www.coc.fiocruz.br/hscience/vol2n3/art23_tania.html)>. Acesso em: 31 out. 2001.

LOBO, Francisco Bruno. *Memórias históricas de 1855 e 1856*. Apresentação da compilação. Rio de Janeiro, 1958.

\_\_\_\_\_. O ensino da medicina no Rio de Janeiro. *Revista do Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro*, v. 260, p. 1-115, 1964.

LOVISOLO, Hugo. *Educação física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 152 p.

\_\_\_\_\_. História oficial e história crítica: pela autonomia do campo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 54-64.

\_\_\_\_\_. *Atividade física, educação e saúde*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. 112 p.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *Quando a lei é a regra*. Vitória: CEFD/UFES, 1994. 79 p.

\_\_\_\_\_. Um esporte para a literatura. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 21, n. 1, caderno 3, p. 1362-1368, set. 1999.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 153 p.

LUZ, Madel T. *As instituições médicas no Brasil: instituições e estratégia de hegemonia*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PEREIRA NETO, André Faria. *Ser médico no Brasil: o passado no presente*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2001. p. 9-13.

MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978. 559 p.

MAGALHÃES, Fernando. *O centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia P. Barthel, 1932. 431 p.

MAIA, George Doyle. *Biografia de uma faculdade: história e estórias da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995. 176 p.

MAIO, Marcos Chor. A medicina de Nina Rodrigues: análise de uma trajetória científica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 226-237, 1995.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1994. 285 p.

MARINHO, Inezil Penna. *Contribuição para a história da educação física no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. 570 p.

MELO, Victor Andrade de. Reflexão sobre a história da educação no Brasil: uma abordagem historiográfica. *Revista Movimento*, v. 3, n. 4, p. 41-48, 1996a.

MELO, Victor Andrade de. Escola Nacional de Educação Física e Desportos: um estudo histórico, a “história” de um estudo e o estudo da história. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES, 1996b. v. 1, p. 33-60.

\_\_\_\_\_. A educação física nas escolas brasileiras: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica em educação física*. Aracruz, ES: FACHA. 1998b. v. 3, p. 48-68.

\_\_\_\_\_. Remo, a modernidade e Pereira Passos: relações no Rio de Janeiro da virada do século. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998c. p. 344-351.

MELO, Victor Andrade de. *Cidade “Sportiva”- o turfe e o remo no Rio de Janeiro (1849-1903)*. 1999. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cidade “Sportiva” – primórdios do esporte no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 233 p.

MOACYR, Primitivo. *A instrução pública e as províncias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2, 576 p.

MORENO, Andréa. Pensando a ginástica e o corpo masculino na Belle Époque. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 446-453.

MORENO, Andrea. Corpo e ginástica num Rio de Janeiro - mosaico de imagens e textos. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

MOURÃO, Ludmila. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2000, Gramado, RS. *Anais ...* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 384-389.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Prefácio. In VALDEMARIM, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. p. 11-17.

NUNES, Clarice. *Interrogando a avaliação dos trabalhos de história da educação: o inventário de uma prática*. Texto apresentado na Anped. Caxambu, set. 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A abordagem da educação física escolar discutida a partir da análise da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984). In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1997, Maceió. *Coletânea...* Maceió, 1997. p. 278-283.

\_\_\_\_\_. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/São Paulo, São Paulo, 2001.

PAGNI, Pedro Ângelo. História da educação física no Brasil: notas para uma avaliação. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana; BRACHT, Valter (Orgs.). *Ciências do Esporte no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 149-163.

PAGNI, Pedro Ângelo. As contribuições da história para a educação física: um ponto de vista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, p. 153-160, jan. 1996.

\_\_\_\_\_. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Vitória: CEFD/UFES, 1997. v. 2, p. 59-82.

PALMA, Alexandre. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 22, n. 2, p. 23-40, jan. 2001.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: CEFD/UFES, 1994. 254 p.

\_\_\_\_\_. Uma rima dá história... In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Aracruz, ES: FACHA, 1999. v. 4, p. 139-169.

\_\_\_\_\_. Criticando a história crítica oficial: um debate com Hugo Lovisolo. *Revista Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 147-160, ago./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (Orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 63-80.

PEDROSO, Geraldo Dias. História da educação física: como ela surge na escola e sua evolução. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 1994, Ponta Grossa. *Coletânea...* Ponta Grossa: DEF/UEPG - FEF/Unicamp, 1994. p. 380-389.



PEREIRA NETO, André de Faria. A profissão médica em questão (1922): dimensão histórica e sociológica. *Caderno de Saúde Pública*, v. 11, n. 4, p. 600-615, out./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Ser médico no Brasil: o passado no presente*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2001. 231 p.

PETITAT, André. Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268 p.

PILATTI, Luiz Alberto. História(s) da educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 1995, Curitiba. *Coletânea...* Curitiba: DEF/UFPR, DEF/UEPG e FEF/Unicamp, 1995. p. 113-121.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas/SP: Autores Associados, 1995, 244 p.

RENAULT, Delso. *Rio de Janeiro: a vida da cidade refletida nos jornais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 317 p.

\_\_\_\_\_. *O dia-a-dia no Rio de Janeiro segundo os jornais – 1870-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 238 p.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In:\_\_\_\_\_. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998a. p. 15-38.

REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998b. 262 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos (Org.). *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1761 (impressão 1999). 684 p.

SALES, Pedro. *História da medicina no Brasil*. Belo Horizonte: Holman, 1971. 269 p.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. *Pequena história da medicina brasileira*. São Paulo: Desa, 1966. 150 p.

\_\_\_\_\_. *História Geral da medicina brasileira*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1991a. v. 1, 411p.

\_\_\_\_\_. *História Geral da medicina brasileira*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1991b. v. 2, 641p.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Jogando com os símbolos: notas para uma antropologia da regulamentação da profissão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 179-194, jan. 2002.

SAYD, Jane Dutra. *Mediar, medicar, remediar*: aspectos da terapêutica na medicina ocidental. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. 193 p.

SCHNEIDER, Omar. *A revista Educação Physica – 1932-1945*. 104 f. Texto de qualificação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A Revista de Educação Physica e a coleção Biblioteca Esportiva: impressos, estratégias editoriais e a educação física nas décadas de 1930 e 1940*. 21 f. Projeto de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002b.

SCHWARCZ, Lília Katri Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p.

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou por que “narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 3, p. 244-251, maio 1996.

\_\_\_\_\_. A dominação da natureza: o intento do ser humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 18, n. 2, p. 119-125, jan. 1997.

\_\_\_\_\_. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos CEDES*, n. 48, p. 7-29, 1999.

\_\_\_\_\_. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados/Editora da UFSC, 2001. 144 p.

SILVA, Innocencio Francisco. *Diccionario bibliographico portuguez*. Tomo IX. Lisboa: [s. n.] 1870.

SILVA, Maria Cecília de Paula. O esporte no Brasil e a educação de homens fortes, corajosos, dóceis: um olhar histórico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 472-480.

SILVA, Pierre Normando Gomes da. A cultura corporal burguesa: seu contexto histórico e suas primeiras sistematizações pedagógicas Escola Nacional de Educação Física e Desportos. O projeto de uma época. In: ENCONTRO DE

HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1997, Maceió. *Coletânea...* Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1997. p. 252-256.

SILVA, Rossana Valéria Souza e. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando as suas pesquisas*. 1990. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. 167 p.

\_\_\_\_\_. *Imagens da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998a. 145 p.

\_\_\_\_\_. *Imagens da retidão: estudo do movimento e controle do gesto*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 104-109.

\_\_\_\_\_. *Os sistemas ginásticos e a formação da educação física brasileira*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE LAZER E DANÇA., 7., 2000, Gramado. *Coletânea...* Porto Alegre: UFRGS/EEF, 2000a. p. 44-52.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a educação no corpo*. *Educar em Revista*, n. 16, p. 43-60, 2000b.

SOARES, Marcio de Souza. *Médicos e mezinheiros na Corte Imperial: uma herança colonial*. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 407-438, jul./ago. 2001. Disponível em: <[http://scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459702001000300006&1ng=pt&nrm=isso](http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702001000300006&1ng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 5 nov. 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998. 182 p.

STEPHANOU, Maria. *Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*. 1999. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

TESCHE, Leomar. *O turnen, a educação, a educação física nas escolas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul: 1852-1940*. Ijuí: Unijuí, 2001. 208 p.

TOLEDO, Marco Antônio Prudente de. *Legislação da educação física/desportos (compilada)*. [São Bernardo do Campo]: [s.m.], 1983. 370 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. Faculdade de Medicina. *Catálogo de teses (1832-1985)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1985. 2 v.

VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Vitória: CEFD/UFES, 1997. v. 2, p. 33-58.

\_\_\_\_\_. Estratégias de formação de professores de gymnastica em Minas Gerais na década de 1920: produzindo o especialista. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Aracruz, ES: FACHA, 1999a. v. 4, p. 51-78.

\_\_\_\_\_. *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, 370 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e/de educação física*. Texto apresentado para debate no Seminário Brasil Argentina: identidade e perspectivas em educação física. Vitória, 2002.

VALDEMARIM, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. 192 p.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2000.

VILLELA, Heloísa de O. S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

\_\_\_\_\_. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf. 1999. p. 145-176.

\_\_\_\_\_. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-134.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. El espacio y el tiempo escolares como objecto historico. *Contemporaneidade e Educação*, ano V, n. 7, p. 93-110, 1º semestre 2000.

WARDE, Mírian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

\_\_\_\_\_. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano IX, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990.

\_\_\_\_\_. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e educação. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 289-310.

## Fontes

### Leis

BRASIL. Decreto n. 127, de 6 de março de 1837. Ementa. *Coleção de Leis do Brasil* – CLB. Rio de Janeiro: Typographia Oficial, 1837.

BRASIL. Decreto n. 1387, de 28 de abril de 1854. Ementa. *Coleção de Leis do Brasil* – CLB. Rio de Janeiro: Typographia Oficial, 1854.

BRASIL. Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879. Ementa. *Leis do Brasil, Actos do Poder Legislativo de 1879*. Rio de Janeiro: Typographia Oficial, 1879.

BRASIL. Decreto n. 9311, de 25 de outubro de 1884. Ementa. *Coleção de Leis do Brasil* – CLB. Rio de Janeiro: Typographia Oficial, 1884.

BRASIL. Decreto n. 1270, de 10 de janeiro de 1891. Ementa. *Coleção de Leis do Brasil* – CLB. Rio de Janeiro: Typographia Oficial, 1891.

### Livros

ALMEIDA, Francisco José. *Tratado de educação fyzica dos meninos para o uso da nação portugueza*. Lisboa: Officina da Academia Real de Sciencias, 1791.

AMOROS, Francisco y Odeano de. *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. Paris: Roret, 2 v. 1830.

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. X, tomo II: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.

BECQUEREL, A. *Traité élémentaire d'hygiene privée et publique*. 2. ed. Paris: P. Asselin, 1851. 893 p.

COLLINEAU, A. *L'Hygiène a L'école*. Paris: Librairie J. B. Baillière et fils, 1889, 314 p.

FLEURY, Louis. *Cours d'hygiene fart a la Faculté de Medicine de Paris*. Paris: Asselin, 1872. 3 tomos.

FRANCO, Francisco de Mello. *Tratado de educação fysica dos meninos para o uso da nação portugueza*. Lisboa: Officina da Academia Real das Sciencias, 1790. 119 p.

GÉRANDO, J. M. *Curso normal para professores de primeiras letras com direcções relativas a educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias*. Nictheroy: Typographia Nictheroy, 1839.

LÉVY, *Traité d'hygiene publique et privée*. 4. ed. Paris: J. B. Baillière et Fils, 1862. 2 tomos.

PEIXOTO, Julio Afranio. *Noções de higiene*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939. 609 p.



SCHREBER, Daniel Gottlieb Moritz. *Gymnastica domestica, medica e higienica* ou representação e descrição de movimentos gymnasticos que não exigem apparelho algum nem auxilio extranho e pódem ser executados em qualquer occasião e logar para uso dos dous sexos e para todas as edades acompanhada com applicações a differentes affecções. Lisboa: Candido Magalhães, s/d. Versão portugueza de Julio de Magalhães.

SPENCER, Herbert. *Da educação intellectual, moral e physica*. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, 1886. 269 p.

#### Memórias da FMRJ:

CAMINHOÁ, Joaquim Monteiro. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1874*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1874. 86 p.

DIAS DA CRUZ, Francisco de Menezes. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1862*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1862.

FONSECA, Antonio Gabriel de Paula. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1873*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1873. 31 p.

MAIA, Motta. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1878*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1878.

MARTINS, Antonio Felix. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro durante o anno de 1857*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858. 19 p.

PINTO, Antonio Ferreira. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1861*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1861.

SABOIA, Vicente. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1872*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1872. 40 p.

SANTOS, Thomaz Gomes. *Memorias historicas dos acontecimentos notaveis de 1855 e 1856 apresentados á Congregação dos Lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em cumprimento do artigo 197 dos Estatutos*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1857.

SANTOS, Ezequiel Correa dos. *Memoria historica dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1875*. Rio de Janeiro: FMRJ, 1875.

*Theses sustentadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (em ordem cronológica)*

ANDRADA JUNIOR, José Bonifácio caldeira de. (...) *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos* (...). Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e comp. 1855.

ARMONDE, Amaro Ferreira das Neves. *Da educação physica, intellectual e moral da mocidade do Rio de Janeiro e de sua influencia sobre a saude*. Rio de Janeiro: Typographia do Apostolo. 1874.

BRITO, Severino de Sá. *Educação physica*. Rio de Janeiro: Imprensa Mont'Alverne-Ferreira & C, 1892.

COUTINHO, Candido Teixeira de Azeredo. *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos: regras principaes tendentes a conservação da saude e do desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes segundo as quaes se devem regular os nossos collegios*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1857.

CRUZ JUNIOR, José de Souza Pereira da. . (...) *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos* (...). Rio de Janeiro: Typographia Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro. 1857.

CUNHA, Balbino Candido. (...) *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos* (...). Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1854.

GOMES, Antonio Francisco. *Influencia da educação physica do homem*. Rio de Janeiro: Typographia de Paula Brito. 1852.

GUIMARÃES, Antenor Augusto Ribeiro. *A hygiene dos collegios*. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial de J.M. Nunes Garcia. 1858.

LIMA FILHO, João Baptista de Azevedo. *A educação physica*. Rio de Janeiro: Renascença, 1907.

MACHADO, João da Matta. *Educação physica, moral e intellectual da mocidade do Rio de Janeiro e de sua influencia sobre a saude*. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos. 1875.

MAFRA, Joaquim José de Oliveira. . (...) *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos* (...). Rio de Janeiro: Typographia de Paula Brito. 1855.

MELLO, Joaquim Pedro de. *Generalidades acerca da educação physica dos meninos*. Rio de Janeiro: Typographia de Teixeira e comp. 1846.

MIRANDA, Rogério Corrêa de. *Da kinésiotherapia*. Rio de Janeiro: Luiz Macedo, 1892.

NAEGELI, Wilhelm. *A utilidade dos exercicios gymnasticos nos paizes tropicaes*. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança. 1863. (Tese apresentada à FMRJ a fim de poder exercer a profissão no Imperio do Brazil/Doutor em medicina pela Universidade de Zurich). 1863.

PAULA E SOUZA, Joaquim Francisco. *Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos: regras principaes tendentes a conservação da saude e do desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes segundo as quaes se devem regular os nossos collegios*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1857.

PORTUGAL, Antonio Nunes de Gouvêa. *Influencia da educação physica do homem*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1853.

UBATUBA, Manoel Pereira da Silva. *Algumas considerações sobre educaçam physica*. Nicteroy: Typographia Commercial de E. C. dos Santos. 1845.

VASCONCELOS, Carlos Rodrigues. *Hygiene escolar: suas applicações á cidade do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança. 1888.